



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**PERSPECTIVAS DE DOCENTES BACHARÉIS SOBRE A INCLUSÃO DE PESSOAS
COM DEFICIÊNCIA: O CASO DO INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE- CÂMPUS
LAGARTO**

TELMA AMÉLIA DE SOUZA PEREIRA

SÃO CRISTÓVÃO (SE)

2017



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



**PERSPECTIVAS DE DOCENTES BACHARÉIS SOBRE A INCLUSÃO DE PESSOAS
COM DEFICIÊNCIA: O CASO DO INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE- CÂMPUS
LAGARTO**

TELMA AMÉLIA DE SOUZA PEREIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rita de Cácia Santos Souza

SÃO CRISTÓVÃO (SE)

2017

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Pereira, Telma Amélia de Souza

P436p

Perspectiva de docentes bacharéis sobre a inclusão de pessoas com deficiência : o caso do Instituto Federal de Sergipe-Campus Lagarto / Telma Amélia de Souza Pereira ; orientadora Rita de Cácia Santos Souza. – São Cristóvão, 2017.

84 f. : il.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2017.

1. Educação inclusiva. 2. Ensino superior. 3. Professores - Formação. 4. Deficientes. 5. Instituto Federal de Sergipe. Campus Lagarto. I. Souza, Rita de Cácia Santos, orient. II. Título.

CDU 376:377.8(813.7)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO**



TELMA AMÉLIA DE SOUZA PEREIRA

**PERSPECTIVAS DE DOCENTES BACHARÉIS SOBRE A INCLUSÃO
DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: O CASO DO INSTITUTO
FEDERAL DE SERGIPE- CAMPUS LAGARTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe e aprovada pela Banca Examinadora.

Aprovada em: 11.12. 2017

Rita de Cácia Santos Souza

Prof.^a Dr.^a Rita de Cácia Santos Souza (Orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

Verônica dos Reis Mariano Souza

Prof.^a Dr.^a Verônica dos Reis Mariano Souza
Programa de Pós- Graduação em Educação/UFS

José Osman dos Santos

Prof. Dr. José Osman dos Santos
Instituto Federal de Sergipe / IFS

**SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2017**

DEDICATÓRIA

Dedico esse estudo a Maria Amélia Siqueira (Maria Pacheco), minha mãe. Mulher que, mesmo sem estar pelo tempo devido nos bancos escolares, com filhos órfãos, não mediu esforços para nos colocar neles e pôr outra “caneta” diferente da sua em nossas mãos. Fez-me acreditar na educação, não como um sonho impossível, mas como possibilidade. Não foi a escola que me ensinou integridade e humildade, ela só juntou uma série de ensinamentos em uma palavra. Obrigada!

AGRADECIMENTO

Estas palavras encerram uma etapa da minha vida e fazem registro da minha gratidão.

Agradeço a Professora Rita de Cácia, minha orientadora, num primeiro momento por ter me acolhido, depois pela condução serena e humanizada das minhas dúvidas e incertezas neste estudo, sem nunca me desmotivar.

À Professora Dra. Verônica dos Reis Mariano Souza pela cortesia em participar da avaliação deste estudo.

Ao Professor Dr. José Osman dos Santos, pela generosidade no compartilhamento de saberes, nas contribuições a esse estudo e nas minhas dificuldades neste percurso.

Aos servidores do PPGED – UFS pelo profissionalismo e disponibilidade constante.

À Ana Claudia Mendonça por sua transbordante benignidade desde o momento que nos encontramos. Uma pérola!

Aos meus amigos de idas e vindas a UFS: Maria de Lourdes Martins, José Luis Monteiro da Conceição e Vera Carneiro, por tornarem curtas e divertidas as viagens e pelos calorosos debates.

Ao Professor Msc. Gilson Pereira Júnior, pela paciente assessoria tecnológica.

A José Raimundo Pereira, meu esposo, pelo constante zelo em me ajudar, por estar por perto nas madrugadas, nos finais de semana, me fazendo companhia, me incentivando a continuar. Aos meus filhos Mel e Ícaro, que por inúmeras vezes que me viram impaciente, silenciosa, com o pensamento distante e só perguntaram: “Pode parar um pouquinho para conversar?” Obrigada por entenderem minhas ausências.

Agradeço a Luciano Pacheco (Lulu), meu irmão, por me fazer crer que o mestrado era uma meta realizável, me reconduzindo a vida acadêmica.

Aos meus irmãos, sobrinhos, cunhadas (os), amigos, exclusivamente, por existirem na minha vida.

E, finalmente, a Deus que tudo provê em sua infinita magnitude.

RESUMO

O presente estudo pretende investigar as perspectivas dos docentes bacharéis do Instituto Federal de Sergipe- Câmpus Lagarto sobre a inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional e tecnológica. Para tal fez-se necessário pensar a instituição na qual se insere a pesquisa para evidenciar a modalidade de ensino que esta oferta e dentro desta como são atendidas as preconizações da lei sobre a inclusão educacional, de modo particular, a inclusão da pessoa com deficiência. Nesta engrenagem institucional o foco principal da pesquisa são os profissionais docentes que nela atuam. Considerando que os licenciados têm formação pedagógica para atuar como docentes, são, especificamente, os docentes bacharéis que são apresentados como sujeitos da pesquisa, a forma como estes descreveram a docência e as suas relações com a inclusão da pessoa com deficiência na educação profissional e tecnológica. A abordagem da pesquisa é qualitativa, do tipo estudo de caso, com base documental, aplicação de questionários e entrevistas, o marco temporal é a partir da Lei nº 11.892/2008. Para a análise dos dados utilizamos o método de análise de conteúdo. Segundo os informantes as ações institucionais têm pouca visibilidade e a formação dos docentes para atuarem na educação profissional reflete na atuação pedagógica com os discentes com deficiência e sua perspectiva sobre a inserção destes nas práticas profissionais, no contexto do Câmpus Lagarto, assim, a formação continuada se mostra como um elemento necessário à prática docente, bem como uma (re) estruturação das políticas institucionais com vistas à inclusão da pessoa com deficiência.

Palavras-chave: Docente bacharel. Formação docente. Instituto Federal de Educação. Pessoa com deficiência.

ABSTRACT

The present study aims to investigate the perspectives of the bachelors teachers of the Federal Institute of Sergipe - Câmpus Lagarto on an inclusion of people with disabilities in professional and technological education. In order to achieve this goal, it was necessary to think of the teaching methods provided by the Institute and to evaluate within these methods which ones are in consonance with the law on an educational inclusion, in particular, an inclusion of the person with a disability. In this institutional gear, the main focus of the research is the teaching professionals who work in it. Considering that the graduates have pedagogical training to act as teachers, the main subject of this research are specifically the teachers who have bachelor degree, the way in which they think about the teaching and its relation with the inclusion of the disabled person in professional and technological education . The research approach is qualitative, of the case study type, with documental basis, with questionnaires and interviews, the time frame is based on Law 11,892 / 2008. For data analysis we used the content analysis method. The institutional actions have little visibility according to the informants and the training of teachers to work in professional education reflects on the pedagogical activity with students with disabilities and their perspective on the insertion of these in professional practices in the context of the Lagarto Câmpus, thus, continued education can be seen as a necessary element in teaching practice, as well as a (re) structuring of institutional policies with a view to the inclusion of persons with disabilities.

Key words: Bachelors teachers. Disabled person. Education Federal Institute. Teacher training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Expansão da rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.....	26
Figura 2 – Planta baixa do Câmpus Lagarto.....	55
Figura 3 – Vista frontal do Câmpus Lagarto.....	56
Figura 4 – Entrada, vista superior e inferior da entrada do Câmpus.....	57
Figura 5 – Rampa de acesso ao piso superior.....	57
Figura 6 – Escada de acesso ao piso superior.....	58
Figura 7 – Escada de acesso ao Laboratório da Oficina Mecânica.....	58
Figura 8 – Corredores de circulação do Câmpus Lagarto.....	59
Figura 9 – Passeio de acesso ao Bloco de Informática.....	59
Figura 10 – Rampas de acessos externos.....	60
Figura 11 – Acesso ao Ginásio de Esportes.....	61
Figura 12 – Por que escolheu a docência.....	70
Figura 13 – Motivos de escolha da docência.....	73
Figura 14 – Como as políticas do IFS atendem as pessoas com deficiência.....	73
Figura 15 – Como avalia a relação entre a sua formação inicial o fazer docente.....	74
Figura 16 – Como descreve sua prática docente diária.....	75
Figura 17 – Planejamento para atender a pessoa com deficiência.....	76
Figura 18 – Atuação docente possibilita a formação profissional da pessoa com deficiência.....	77
Figura 19 – Condições humanas e materiais oferecidas pelo IFS.....	78
Figura 20 – Entraves encontrados para a inclusão da pessoa com deficiência na rotina acadêmica.....	78
Figura 21 – Descrição entre a relação o fazer pedagógico na sua docência.	79
Figura 22 – Como são desenvolvidas suas atividades acadêmicas.....	80

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Por que a opção pela docência.....	64
Quadro 2 – As políticas do IFS atendem às pessoas com deficiência.....	64
Quadro 3 – Relação entre formação inicial e docência.....	65
Quadro 4 – Prática docente diária.....	65
Quadro 5 – Docente /curso planejado para atender a pessoa com deficiência.....	66
Quadro 6 – Como a atuação docente possibilita a formação docente.....	66
Quadro 7 – Condições humanas e materiais oferecidas pelo IFS.....	67
Quadro 8 – Entraves à inclusão da pessoa com deficiência.....	67
Quadro 9 – Fazer pedagógico na docência.....	68
Quadro 10 – Como as atividades acadêmicas são desenvolvidas na sua docência.....	68

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS

APL – Arranjo Produtivo Local.

ART. – Artigo.

AGES - Associação de Jovens para Integração Social (Faculdade particular com sede na cidade de Paripiranga- Bahia).

BR – Domínio de site na internet que indica o país do endereço virtual, no caso “br” significa Brasil.

CAAE – Certificado de Apresentação para Apreciação Ética.

CAD - Desenho assistido por computador (DAC) ou CAD (do inglês: computer aided design) é o nome genérico de sistemas computacionais (software) utilizados pela engenharia, geologia, geografia, arquitetura e design para facilitar o projeto e desenho técnico.

CAPES – Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior.

CEFET – Centro Federal de Educação Ciência e Tecnologia.

CNCST - Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia.

CNCT - Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia.

CS – Conselho Superior.

D.E. – Regime de trabalho de Dedicação Exclusiva de docentes.

EAD – Educação a Distância.

EBTT – Educação Básica, Técnica e Tecnológica.

EDU – Designação de na internet de um top level domain, ou seja, um domínio de topo atribuído às universidades.

EJA – Educação de Jovens e Adultos.

FIC – Formação Inicial e Continuada.

Hab/ km² – habitantes por quilometro quadrado.

G100 – Municípios brasileiros de mais de 80 mil habitantes com menor receita por habitante.

IF – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia.

IFS - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Sergipe.

km – Quilômetros.

km² – Quilômetros quadrados.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases.

MEC – Ministério da Educação.

NAPNE – Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas

NAPNEE - Núcleo de Apoio à Pessoa com Necessidades Educacionais Especiais.

Nº - Número.

PAC – Plano de Aceleração do Crescimento.

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PPPI – Projeto Político Pedagógico Institucional.

PPC- Projeto Pedagógico de Curso.

PRAAE - Programa de Assistência e Acompanhamento ao Educando.

PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

R\$ - Reais (moeda nacional brasileira atual).

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial.

SETEC – Secretaria Educação Profissional e Tecnológica.

TCLE – Termo de Livre Consentimento e Esclarecimento.

UFS – Universidade Federal de Sergipe.

UNED – Unidade de Educação Descentralizada.

UNIFACS – Universidade da Faculdade de Salvador.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO: A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.	23
2.1 Constituição da rede federal de educação.	23
2.2 Aporte teórico.....	27
2.3 Inclusão: da legislação à ação.....	30
2.4 Os documentos internos balizadores da ação do Instituto Federal de Sergipe.	34
3 FORMAÇÃO DOCENTE E INCLUSÃO: A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.....	42
4 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	48
4.1 Espaço da pesquisa.....	53
4.2 Análise dos resultados.....	62
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	82
REFERÊNCIAS.....	86
APÊNDICE.....	92
ANEXOS.....	102

1 - INTRODUÇÃO

As últimas décadas do século XX foram marcadas por transformações provocadas pelas diversas revoluções que, segundo Hobsbawn (1982), abrangem o campo da política, da economia, da administração e alcançaram até a cultura. Essas mudanças atingem as diversas estruturas da sociedade e modificam, de formas irreversíveis, os modos de vida, os meios de produção, as relações de poder e dominação, seja na própria estrutura estatal, seja nas esferas das empresas, onde as tensões entre o global e o local, entre a tradição e o moderno se desfaz num movimento inconstante, que dimensionam o mercado de trabalho e a preparação para ele, sobretudo na educação que é desenvolvida nas instituições de ensino.

O tema educação tem incitado questionamentos diversos desde longa data sobre as particularidades que se apresentam na sua composição. Esses questionamentos se dirigem aos aspectos físicos, históricos, sociais, ideológicos, econômicos entre outros. Contudo há que considerar que a educação está além da escola enquanto local formal instituído que abarca espaços, sujeitos, finalidade e objetivos diversos como parte essencial da sociedade capitalista onde as relações sociais e produtivas não têm um projeto único (KUENZER, 2013, p. 78), e os reflexos destes condicionantes influenciam diretamente nas práticas pedagógicas que acontecem na escola e pensando nesta perspectiva inserimos a problemática deste estudo.

Este estudo insere-se na linha de pesquisa de Educação, Comunicação e Diversidade do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. Tem como primeiro eixo delimitador de pesquisa a Formação de Professores, onde optamos por questionar as perspectivas de docentes bacharéis sobre a inclusão de pessoas com deficiência: o caso do Instituto Federal de Sergipe – Câmpus Lagarto. Foi submetido ao Comitê de Ensino e Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe, sob o número CAAE 64254517.2.0000.5546, com aprovação por meio do Parecer nº: 2.104.177 de 07/06/2017 (Anexo nº 1).

O seu enfoque foi definido pelo interesse em investigar a perspectiva dos docentes bacharéis dos cursos técnicos e tecnológicos a respeito da inclusão de estudantes com deficiência e diretrizes institucionais desenvolvidos com vistas à educação inclusiva no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe – IFS – Câmpus Lagarto que objetivam atender às necessidades

destes estudantes que declararam, em seu perfil acadêmico, possuir alguma “necessidade especial”¹, conforme determinado no sistema informatizado de gerenciamento de dados dos estudantes.

Ademais, destaca Charlot (2005) que se espera dos docentes hoje é que resolvam seus problemas e mobilizem os recursos necessários para tal. Esta afirmação causa inquietação ainda maior quando nos deparamos com as características próprias dos docentes que atuam na educação profissional por uma particularidade que os difere da maioria dos docentes, a estes não são exigidos, para o início do exercício, a formação inicial com conhecimentos específicos mínimos relacionados aos saberes pedagógicos. E ainda considerando que “o problema de ensinar não é somente transmitir, nem fazer se aprender saberes. É, por meio dos saberes, humanizar, socializar, ajudar um sujeito singular a acontecer”. (CHARLOT, 2005, p.85), e nesta busca do sujeito que compreender uma das interfaces do trabalho do docente bacharel, a inclusão de pessoas com deficiência no cotidiano da escola, é essencial nesta conjuntura da educação profissional.

A escolha do *lócus* da pesquisa é o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe – IFS, Câmpus Lagarto, primeiro pelas características de ofertar várias modalidades de ensino: educação básica (técnico de nível médio integrado ao Ensino Médio; técnico de nível médio integrado ao Ensino Médio na modalidade PROEJA²; técnico de nível médio na modalidade subsequente; cursos de formação inicial e continuada – FIC)³, a educação superior e a educação tecnológica. O Câmpus Lagarto o que menos tempo de atuação possuía a época da estruturação do Instituto no processo de “ifetização”, se localiza na região interiorana do Estado, distante 75 km da capital do Estado, é também neste Câmpus que desempenhamos nossas funções de servidora técnica administrativa, este último motivo determinou a escolha de nosso campo de pesquisa.

¹Segundo a Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, no art. 2º, Art. 2º “Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”.

² Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) foi instituído pelo Decreto do PROEJA nº 5.478, de 24 de junho de 2005, o PROEJA tem como objetivo a proposta de integração da educação profissional à educação básica e posteriormente é ampliado pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006 com as diretrizes que ampliam a abrangência com a inclusão da oferta de cursos PROEJA para o público do ensino fundamental da EJA.

³ Em cumprimento ao Artigo 7º da Lei 11.892/2008 que destaca como objetivos dos Institutos Federais “ministrar cursos de Formação Inicial e Continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e atualização de profissionais, e todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica”. (MEC, 2008). Grifo nosso.

O Instituto Federal de Sergipe não determina em sua estrutura pedagógica espaços exclusivos por modalidade de ensino de exercício profissional, o corpo de servidores atende a estas modalidades diversas de ensino: os docentes ministram aulas na educação básica, superior e tecnológica e são realizados atendimentos pela equipe pedagógica que também versam por essas áreas.

Cabe destacar que esta pesquisa também diz respeito à nossa formação profissional como pedagoga, onde a formação dos docentes que atuam no espaço da escola foi foco de interesse pessoal, reforçada pela atuação como técnica pedagógica, concomitantemente a função docente, em escola da rede pública estadual de Sergipe, no período de 1998 até 2008, convivendo com prática cotidiana dos docentes da educação básica e com as políticas e diretrizes da rede que traziam determinações, mas nem sempre os caminhos para a implementação, num turbilhão de exigências e frustrações profissionais cotidianas na vivência dos/com os colegas, pelos alunos (entre eles, com eles), da gestão/colegas/alunos.

Após 2009, mesmo permanecendo na rede pública estadual como docente, começa uma posterior atuação dentro da mesma área de formação, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe e o início destas funções na instituição coincidindo, justamente, com o momento do processo de “ifetização”- mudança de Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET para IF, despertou uma inquietação sobre as mudanças contundentes no perfil institucional com a reestruturação definida em lei, motivando a busca por novos conhecimentos e provocando inquietações que não tínhamos vivenciado na nossa carreira profissional. Desta feita, pesquisar a educação profissional e tecnológica se vislumbra como um novo horizonte de conhecimentos na nossa atual visão e ainda a possibilidade de contribuir institucionalmente com elementos que podem subsidiar o desenvolvimento de ações internas.

Estes são elementos novos aos quais somos apresentados: a educação profissional técnica e tecnológica e os cursos superiores acrescidos à educação básica da qual tínhamos um relativo conhecimento e experiência, mas que nesta projeção, com nuances dos velhos turbilhões anteriormente vivenciados com áreas totalmente renovados.

Essas mudanças envolveram todos os inseridos no contexto da educação profissional e tecnológica de maneira rápida e com novas possibilidades que não parecem ter sido absorvidas plenamente pelos servidores da instituição e pela sociedade por dificuldade de constituição da identidade do modelo do IFs (GOUVEIA, 2016) seja pela forma abrupta como os gestores decidem

fazer as políticas públicas em Educação, seja pela própria internalização das mudanças trazidas pelo novo perfil de oferta de educação profissional. Neste contexto, onde a sombra do perfil do Centro Federal de Educação Tecnológica - CEFET- parece permanecer presente no cotidiano da instituição e o novo perfil de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia ainda se desenha, e enquanto ocupante do cargo de técnica administrativa, na função de pedagoga, nota-se que os processos pedagógicos se relacionam diretamente às nossas atribuições e às intempéries das mudanças no cotidiano escolar, neste “ainda ser” CEFET ou “vir a ser” IF é que desempenhamos nossas funções.

Destacamos ainda que, mesmo estando inseridos no contexto do espaço de estudo, entendemos que há sempre a possibilidade da existência de detalhes que passam despercebidos, pois nem tudo que é de habitual convívio é conhecido e cada nuance desvela uma possibilidade a ser explorada através de pesquisas. Contudo, a confrontação de ideias e documentos possibilitam a transição equilibrada entre a ingerência pessoal e a apresentação dos dados. Considerando esse posicionamento, é a inclusão, especificamente, a dos estudantes com deficiência, nossas inquietações a respeito de como estão sendo percebidos pelos docentes bacharéis para serem inseridos no cotidiano escolar, principalmente nas atividades acadêmicas das práticas profissionais.

Inicialmente o foco de nossa atenção estava na perspectiva do estudante com deficiência e sua inclusão no IFS, fomos surpreendidos por outro trabalho que vinha sendo desenvolvido em outro Câmpus com o mesmo direcionamento. Essa realidade nos fez refletir que mesmo possuindo diferentes visões frente a um objeto pesquisado ficamos imersos por um período de tempo em um turbilhão de incertezas. Contudo, decidimos focar exclusivamente no Câmpus Lagarto, fixando o olhar no sujeito docente bacharel.

A inclusão da pessoa com deficiência no IFS, como boa parte das instituições de ensino, requer uma estruturação de ações em vários âmbitos, tanto físicos como atitudinais, pois todo o aparato técnico estrutural foi projetado para atendimento a um padrão de “normalidade” com o objetivo de preparar principalmente os estudantes para serem inseridos no mercado de trabalho, com base nesses elementos. Essa estruturação se inicia com ações orientadas pelo Programa TEC NEP⁴ que focou na instrumentalização da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica com objetivo de incluir pessoas com deficiência no âmbito das instituições federais

⁴ Criado com parceria da SETEC e SECADI em 2000, à época denominada a Ação Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, em 2010 passa a ser Programa.

de educação profissional e tecnológica. Pactuando com o descrito, “a inclusão consiste em adequar os sistemas sociais de tal modo que sejam eliminados os fatores que excluam certas pessoas do seu seio e mantenham afastadas aquelas que foram excluídas” (SASSAKI, 2005, p. 21), as ações do Programa TEC NEP buscaram disseminar na Rede Federal os princípios da educação inclusiva, com etapas e discussões que buscaram a inclusão nos IFs, mais ainda carecem de ajustes e reelaboraões para que possa produzir resultados consistentes em contexto locais.

É notório que a produção de teses e dissertação está em crescente expansão, considerando a área da educação, conforme evidenciado no portal do Banco de Teses & Dissertações da Capes, com documentos oriundos da Plataforma Sucupira de 2013 a 2016 e no Banco de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Sergipe. Em se tratando da pesquisa sob a perspectiva de formação docente, docência de bacharéis e pessoa com deficiência, a produção tem sido bastante significativa, a exemplo dos quadros apresentados nos Apêndices 1 e 2.

Para perscrutar o tema escolhido, nos concentramos nas palavras-chave (formação docente; Instituto Federal de Sergipe; docente bacharel; pessoa com deficiência) e focamos na produção mais recente sobre tal, utilizamos a busca pelas palavras-chave entre aspas (“...”), recurso do buscador Google da internet que traz como resposta exclusivamente o que estiver descrito objetivando ter maior precisão de seleção. Assim sendo, em busca virtual de termos, encontramos os elementos expostos no quadro do apêndice 1, onde a representatividade maior de estudos relaciona-se a “formação docente” e “pessoa com deficiência”, decaindo substancialmente se o termo for “docente bacharel”.

Contudo, quando estreitamos o espaço da pesquisa através do uso de demais palavras-chave (Instituto Federal de Sergipe), percebeu-se que sobre o IFS a produção e junção desses termos em uma mesma pesquisa ainda é pequeno julgando pelo quantitativo de ocorrências dos dados encontrados nos portais dos bancos de dados pesquisados.

Por conta deste resultado, pesquisamos também em outros bancos de dados: da UFS e de buscadores da internet, onde expomos no quadro do apêndice 2 os dados encontrados, com os mesmos indicadores apontados no quadro do apêndice 1, considerando que o número de trabalhos é menor, contudo na mesma direção apontada anteriormente.

Dentre as pesquisas levantadas, destacam-se os textos produzidos pelos seguintes estudiosos Sarmiento (2010) que discutiu através da teoria das representações sociais, as concepções de docentes e discentes sobre a educação inclusiva no Instituto Federal do Norte de

Minas Gerais; Santos (2012) com seu trabalho sobre o “ser” e o “parecer”, nos discursos de professores sobre a inclusão de pessoas com deficiência, com foco no conceito de polidez; Waldemar (2012) que pesquisou sobre a inclusão da pessoa com deficiência no IFMG- Câmpus Ouro Preto; Moura (2013) pesquisou a política de inclusão na Educação Profissional no Instituto Federal de Pernambuco- Câmpus Recife; Nascimento, Florindo e Silva (2013) que organizaram a obra Educação profissional e tecnológica inclusiva: um caminho em construção; Costa (2014) pesquisou a construção do saber pedagógico do professor bacharel do Instituto Federal de Mato Grosso – Câmpus Rondonópolis; Silva (2015) que tratou da expansão da educação superior o trabalho docente; no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais; Silva (2016) que pesquisou sobre os egressos do Câmpus Lagarto; além de Oliveira (2011) que pesquisou o “Ser bacharel e professor: sentidos e relações entre o bacharelado e a docência universitária e Motta (2013) com a pesquisa sobre a formação para o contexto da educação inclusiva: o Instituto Federal do Espírito Santo e os fatores atuantes sobre seus espaços formativos.

Todos os trabalhos desenvolvidos pelos pesquisadores supracitados expõem resultados significativos em relação aos institutos federais, na dinâmica da educação inclusiva e os docentes que neles atuam. Contudo a pouca incidência de dados em se tratando de pesquisas considerando os elementos de busca empregados a respeito de formação docente, IFS e docentes bacharéis é bastante intrigante, considerando que é uma instituição de educação profissional pública, atuante e os elementos dispostos se inserem na condição de participantes ativos do processo de inclusão da pessoa com deficiência.

Com efeito, apoiada nos levantamentos de pesquisas feitas e nas interrogações que ainda persistiam, acreditamos ser pertinente mantermos o curso desta pesquisa por ser um vasto campo de saberes e pelo empirismo da interpretação dos dados. Assim, pensamos, em linhas gerais, que esta pesquisa fornecerá elementos de estudo a serem ponderados para o planejamento e implementação de políticas e ações e a possível (re) elaboração de documentos institucionais que orientem o processo de inclusão de pessoas com deficiência na modalidade ofertada no Instituto Federal de Educação de Sergipe.

Nesta direção, considerando as discussões teóricas que respaldam nosso pensamento, elegemos os teóricos Januzzi (1994), Mantoan (2003), Mazzota (1999), Sassaki (2010), para fundamentar nossas discussões sobre inclusão Charlot (2005), Kuenzer (2013), Saviani (2009), Tardif (2010) para fundamentar a base com ideias sobre a formação de professores e Frigotto

(2012) para discutir o conceito de trabalho. Esta escolha do quadro teórico está ligada ao posicionamento de que a escola deve ser este espaço de convivência e oportunidade de aprendizagem com acesso e permanência com sucesso para os que nela se inserem, onde as barreiras ou obstáculos, sejam de quaisquer ordens, são tratados de forma a não serem impedimentos à efetiva participação de todos educandos.

Assim, dentro de um contexto educacional, onde o paradigma da inclusão de pessoas com deficiência ainda é um desafio para todas as instituições de ensino e onde a questão da inclusão pressupõe uma série de ações que perpassam por toda comunidade escolar, é a busca da garantia do acesso e permanência com êxito de todos, independentemente da condição apresentada, que deve orientar as políticas e práticas educacionais, visto que a homogeneidade das pessoas em uma escola é condição inexistente pela própria peculiaridade da individualidade humana. Para atingir o status, verdadeiramente inclusivo, a escola tem que se apresentar como aquela que concentra a sua ação sobre o todo,

[...] mas faz da diferença uma maneira distinta de expressão e de operacionalização do mundo. Não basta aceitar e reconhecer as diferenças. Há que se transformar a ação e a experiência variadas em algo que amplie a nossa visão de mundo no sentido de uma atitude cidadã de respeito às diferenças. Negar a diferença é submeter-se a padrões pré-estabelecidos (MANTOAN, 2010, p.45).

Notadamente a atuação do docente, dentro desse processo educativo, é essencial para que possa mediar a construção de conhecimentos que objetivem a projeção de uma melhor qualidade de vida para o indivíduo, independentemente de sua condição, suscitando novas atitudes e ideias, com foco no papel de agente transformador da educação. Para tal faz-se necessário que a formação do docente tenha objetivos e competência específica voltada para o exercício da atividade na educação.

Desta forma, a pesquisa que apresentamos tem uma relevância acadêmica e social no que tange a educação profissional inclusiva, bem como a compreensão dos profissionais que nela atuam, com possibilidade de, a partir de suas perspectivas, proporcionar itinerários que viabilizem uma prática docente inclusiva.

Diante do exposto pensamos como problema de pesquisa: Como o docente bacharel do IFS – Câmpus Lagarto analisa a perspectiva da inclusão da pessoa com deficiência?

Várias indagações norteiam esta pesquisa e para que sejam consistentes, os resultados advindos das respostas, considero a importância das seguintes questões norteadoras: Os documentos do IFS explicitam como será conduzida a inclusão de pessoas com deficiência? Os docentes sabem identificar uma pessoa com deficiência? O que pensam os docentes bacharéis sobre a inclusão da pessoa com deficiência no IFS? Como os docentes bacharéis do IFS dizem atuar na perspectiva da inclusão de pessoas com deficiência?

Tendo em vista os questionamentos elencados, o objetivo deste trabalho consiste em compreender as declarações dos docentes bacharéis do IFS – Câmpus Lagarto sobre as perspectivas de inclusão de pessoas com deficiência.

Assim, diante deste itinerário de questionamentos, e para concretização da pesquisa delimitou-se a problemática numa esfera mais específica, balizando o estudo para:

- Identificar os principais documentos orientados para a inclusão de pessoas com deficiência no IFS;
- Analisar as narrativas dos docentes bacharéis sobre a atividade docente;
- Investigar as perspectivas dos docentes bacharéis a respeito da inclusão de pessoas com deficiência no IFS;
- Identificar e analisar as práticas docentes dos bacharéis para a inclusão de pessoas com deficiência do IFS – Câmpus Lagarto.

Vislumbrando o contexto da pesquisa como não apenas situacional, mas, sobretudo com localidade definida dentro de especificidades próprias e observando o que alerta Gil (2010), o local refere-se ao espaço aonde vai se desenvolver a pesquisa. Assim, o campo empírico da pesquisa foi idealizado considerando que, com o processo de criação dos Institutos Federais – “ifetização”, através da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Após, foram instituídos três Campi através da Resolução 12/CS/IFS, de 19 de agosto de 2009, que estabelece o Estatuto do Instituto Federal de Sergipe, destes, escolhemos o Câmpus Lagarto considerando que é neste que desenvolvemos nossa atividade de técnica administrativa na função de Pedagoga-Área, é também o município de nossas origens e onde residimos.

Definimos para este estudo a abordagem qualitativa pelos elementos que envolvidos com a especificidade de ser do tipo estudo de caso, haja vista o mesmo ser

[...] caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade

social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe (FONSECA, 2002, p. 33).

A seleção dos participantes foi feita através da solicitação à Direção do Câmpus Lagarto para o acesso aos dados inseridos no sistema informatizado de gestão de pessoas com vistas a identificar os docentes bacharéis que atuam no Câmpus. O cadastro geral do Câmpus conta com 88 docentes, sendo 56 de disciplinas técnicas, lotados em coordenações de curso (técnicos de nível médio e superiores).

A coleta de dados foi feita por meio da consulta a documentos da instituição, aplicação de questionário, entrevistas e observação. Em se tratando dos documentos como fontes de dados estes assumem o aspecto de documento de primeira mão por não estarem analisados previamente e traduzirem de forma escrita a estruturação da instituição. Os questionários constituídos de um roteiro estabelecido de questões com pontos com vistas ao objetivo de perscrutar proposto objetivo acrescentam-se as entrevistas como instrumentos importantes utilizados para coletar informações que não estão documentadas, com opiniões e ponto de vistas dos entrevistados. Da mesma forma destacada, a observação como técnica de apreensão de determinados elementos da realidade que mesmo tendo registro escrito, cabe um novo olhar sobre os elementos envolvidos.

Seguiram-se três etapas para busca de informações: a primeira com o levantamento dos documentos institucionais, o Projeto Político Pedagógico Institucional – PPPI, os projetos originados a deste documento, os Projetos Pedagógicos de Curso – PPCs do Câmpus Lagarto; a segunda etapa com a seleção dos entrevistados através do sistema de gestão de pessoas do Câmpus Lagarto e a terceira, a aplicação dos questionários junto aos docentes selecionados anteriormente, com perguntas fechadas e abertas respondidas sem a interferência do pesquisador.

Ressaltamos que além das entrevistas, fizemos observações do tipo participante, considerando que estamos inseridos profissionalmente dentro do espaço da pesquisa, nos ambientes institucionais, suas barreiras físicas e atitudinais com o propósito de melhor entender o contexto das falas destes docentes. A esse respeito, Vianna (2007) assegura tratar-se de uma técnica valiosa, especialmente nas coletas de dados não verbais, onde o pesquisador pode utilizar os sentidos para captar fatos presentes no local da pesquisa.

O processo de análise dos dados foi desenvolvido por meio da técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), o qual a define como sendo “a inferência de conhecimentos

relativos às condições de produção (ou, eventualmente de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).” (BARDIN, 2011, p. 44) e destaca que cabe “ao analista tirar partido do tratamento das mensagens que manipula para *inferir* (deduzir de maneira lógica) conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre seu meio, por exemplo.” (BARDIN, 2011, p.45). A escolha deve-se a particularidade de uma pesquisa qualitativa que envolve falas que se manifestarão dentro de um contexto específico (o IFS Câmpus Lagarto).

Para efeitos de organização, o presente estudo é apresentado em quatro seções com as seguintes distinções: na seção I, destinado à Introdução no qual discorreremos sobre as motivações para a realização da pesquisa, as questões propostas, o *locus* da pesquisa, a apresentação do levantamento breve de estudos realizados e apresentação das propostas adotadas.

A seção 2, “Os Instituto Federal de Educação: a inclusão na Educação Profissional e Tecnológica” traz uma descrição da constituição da referida instituição, com um olhar no processo de criação destes Institutos Federais, através da Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008, com o foco para a modalidade de educação profissional e tecnológica ofertada, independentemente do nível de ensino e na inclusão.

A seção 3, “Formação docente e inclusão: à docência na educação profissional e tecnológica” discute a formação do docente em linhas gerais, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Na seção 4, “Os docentes do IFS – Câmpus Lagarto: uma análise das perspectivas destes sobre a educação inclusiva” apresentamos a proposta metodológica, o campo empírico da pesquisa, o Instituto Federal de Sergipe - Câmpus Lagarto, tendo como sujeitos da pesquisa os docentes bacharéis que atuam no Câmpus, independentemente, do nível de ensino (educação básica ou superior) ou modalidade e as análises dos dados.

Finalmente, na seção 5, apresentamos nossas considerações finais sobre as perspectivas dos docentes bacharéis sobre a inclusão das pessoas com deficiência com base na análise de dados encontrados.

Nesse sentido, acreditando que a inclusão de pessoas com deficiência se apresenta como um grande desafio para a sociedade contemporânea e, sobretudo destacado neste estudo, para as instituições de ensino. No tocante a esta constatação, torna-se prioridade garantir a articulação das ações sociais, pedagógicas e atitudinais dentro do contexto do ambiente escolar com o envolvimento da comunidade escolar para possibilitar a concretização da inclusão.

2 – O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO: A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Nesta seção são trazidas as diretrizes legais que fundamentaram a criação dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, bem como o perfil que adotam, conjugada com a política de ampliação da rede de educação profissional e tecnológica. São apresentados, ainda, conceito de inclusão, trabalho e a forma como têm se processado na educação profissional, além dos documentos internos que orientam as ações do IFS como instituição de ensino. No contexto dessa nova identidade institucional, a inclusão terá bastante ênfase, pela própria finalidade definido na lei de criação, com destaque para o artigo 6º, no inciso I, “ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia (...)”. (MEC, 2008)

A inclusão com foco na pessoa com deficiência é o ponto que evidenciamos na discussão da proposta dos caminhos da educação nesta instituição. Destacamos a questão do trabalho como princípio educativo orientador da estruturação de concepções de diretrizes dos IFs, onde a formação alia-se a princípios, fundamento e linguagens partes do processo de trabalho. Dentro desta orientação, os documentos institucionais que formam um alicerce legal e estabelecem as diretrizes são descritos dentro dos objetivos do IFS, são eles: o Plano de Desenvolvimento Institucional-PDI; o Projeto Político Pedagógico Institucional- PPPI e os Projetos Pedagógicos de Curso- PPC do Câmpus Lagarto.

2.1- Constituição da Rede Federal de Educação.

A instituição da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica ocorre com a sanção da Lei 11.892 em 29 de dezembro de 2008, que determina a criação dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IF).

Por esta legislação várias instituições de ensino profissional e tecnológico deixaram de existir para formar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Eram, segundo o MEC, 31 centros federais de educação tecnológica (CEFETs), 75 Unidades Descentralizadas de Ensino (UNEDs), 39 escolas agrotécnicas, 7 escolas técnicas federais e 8 escolas vinculadas às universidades, englobados nesse processo de redefinição das novas autarquias. Mesmo com a

legislação em tela é dada a possibilidade às instituições de adesão ou não ao perfil de IF, o que faz com que algumas ainda se mantenham com as denominações e perfis anteriores, mas agora pertencendo a Rede Federal.

O IF é implantado com o objetivo de ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica, nas diversas modalidades constantes na LDB nº 9.394/96, na maior capilaridade possível, com o objetivo de “implantar escolas federais de formação profissional e tecnológica em estados ainda desprovidos dessas instituições, além de outras preferencialmente em periferias de metrópoles e em municípios interioranos distantes de centros urbanos, em que os cursos estivessem articulados com as potencialidades locais de geração de trabalho” (SETEC, 2010, p.14-15), para que possam ser atendidos os objetivos de levar a educação profissional aos locais mais distantes, incluídos nas questões sociais e relacionados aos arranjos sociais, culturais e produtivos locais e, assim, promover a melhoria das condições sociais dos contextos em que se insere e nas regiões circunvizinhas.

Em relação a ampliação de acesso e melhoria da qualidade da educação básica, a expansão do campo de atuação do IF contempla a formação docente, através das licenciaturas e das pós-graduações ofertadas pelos IF, cujo objetivo mais amplo é contribuir para a diminuição do impacto na pouca oferta de cursos em instituições públicas relacionados a formação de professores para atuar na educação básica do nosso país, principalmente na área das ciências exatas e da natureza.

A identificação do IF é apresentada, como determinado na lei que os institui, Lei 11.892, nos termos constantes no Art. 2º,

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei. (BRASIL, 2008)

E ainda, ampliando esta identidade, no mesmo Art. 2º

§ 1º Para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, os Institutos Federais são equiparados às universidades federais.

§ 2º No âmbito de sua atuação, os Institutos Federais exercerão o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais.

§ 3º Os Institutos Federais terão autonomia para criar e extinguir cursos, nos limites de sua área de atuação territorial, bem como para registrar diplomas dos

cursos por eles oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior, aplicando-se, no caso da oferta de cursos a distância, a legislação específica. (BRASIL, 2008)

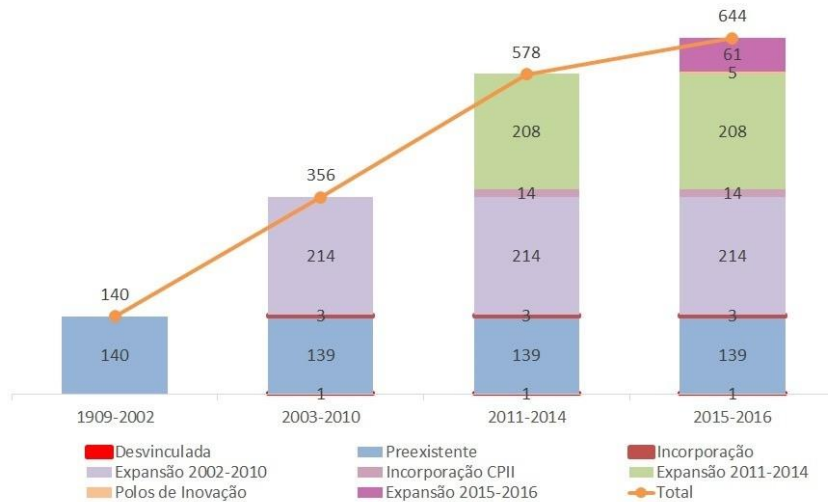
Ora, a identidade agora apresentada no caput do Artigo 2º da lei, reforça a prerrogativa de autonomia administrativa do IF, porém a diferença entre este e as universidades se mantêm em relação a preocupação central com a formação do sujeito, quer seja, indivíduo capaz de saber fazer e saber pensar, dentro de suas diretrizes específicas, com modalidades distintas, pluricurriculares, com estreita observação a garantia de 50% das vagas destinadas a educação profissional de nível médio e o mínimo de 20% para as licenciaturas para formação de professores para a educação básica, e programas de formação pedagógica e formação profissional.

Essa identidade com uma diversidade de oportunidades de propostas expostas no bojo de suas ofertas de cursos faz com que a procura por esta instituição cresça, principalmente, nos setores da população que historicamente não tinham acesso à educação profissional e superior pública, seja pelo número de vagas, pela distância, entre outros. A diversidade conta com a oferta de educação básica com cursos técnicos de nível médio (nas modalidades de ensino: Integrado ao Ensino Médio, Subsequente e/ou Concomitante, Educação de Jovens e Adultos, EAD), cursos superiores de tecnologia e licenciaturas (principalmente nas áreas de ciências e matemática), mestrados e doutorados e os cursos de formação inicial e continuada - FIC.

Para a efetivação deste projeto de expansão foram adotados critérios de implantação. Desta forma, Silva e Terra (2013), descrevem os critérios que foram adotados inicialmente pelo Governo Federal para efetivar a expansão dos IF com relação a três dimensões, a saber: social, geográfica e de desenvolvimento, com o propósito de participar da construção de um projeto de nação mais igualitária. Na dimensão social, o foco é o atendimento aos municípios mais populosos e com presença de baixa receita per capita, integrantes do grupo das 100 (cem) cidades brasileiras com receita per capita inferior a R\$ 1.000,00 (Um mil reais) e com mais de 80.000 habitantes e municípios com percentual elevado de extrema pobreza. Na geográfica, o atendimento prioritário aos municípios com mais de 50.000 habitantes ou microrregiões não atendidas por escolas federais. Quanto ao desenvolvimento, a instalação de novos campi em municípios com os arranjos produtivos locais (APLs) identificados com projeção de investimento.

Com os planos de expansão postos em ação, em três fases, a fase I (2005-2007), a fase II (2008-2010) e fase II (2011-2014), já são 38 Institutos Federais com 644 *campi* em funcionamento segundo dados do MEC, conforme Figura 1 elaborado pela Rede Federal abaixo exposto:

Figura 1 - Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - Em unidades



Fonte: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>.

Em 2013, em face da necessidade de atingir a meta proposta de 562 unidades até 2014, a SETEC nomeia uma metodologia para identificar os municípios e regiões prioritárias para definir o número de instituições por estado, e em quais municípios, com o uso dos seguintes critérios:

- Inserção no programa Território da Cidadania de modo que haja pelo menos uma unidade da Rede Federal em cada um desses territórios;
- Prioridade aos municípios que compõem o grupo de 103 cidades com mais de 80.000 habitantes e que possui receita per capita inferior a R\$ 1.000,00, o chamado G100;
- Abrangência de um maior número possível das microrregiões, considerando que em todas as mesorregiões houvesse uma ou mais unidades da Rede Federal;
- Para selecionar os municípios prioritários das microrregiões de todo o país, o critério utilizado foi o número de habitantes, preferencialmente, os que tenham mais de 50.000;
- As localidades que receberam investimentos do Plano de Aceleração do Crescimento – PAC foram consideradas na escolha dos municípios;
- Articulação da oferta de educação profissional com os Arranjos Produtivos Locais (APLs). (MEC, 2015, p.2)

Essas mudanças aconteceram de forma intensa, houve não apenas a ampliação de espaços físicos e matrículas, de pessoas, mas a necessidade de otimização crescente de recursos e espaços para atender as demandas da sociedade.

A expansão da Rede Federal não tem precedentes na história da educação brasileira em número, em tempo e em capilaridade. Contudo, a maneira “aligeirada”, como aconteceu, depois de um longo tempo de estagnação, alimenta uma preocupação que a educação profissional seja realmente tornada uma política de governo, com a continuidade, não na intensidade da expansão, mas na sustentação do previsto e com a preocupação em solucionar os problemas que surgiram, a exemplo da própria diferenciação por suposta “inferioridade” dos IF em relação às universidades pelos elementos envolvidos, principalmente, na diversidade da identidade posta e na ruptura com o antigo status exclusivo de escola profissionalizante para um modelo pluricurricular. Com relação a este ponto, é importante destacar que a SETEC define como ponto de diferença entre os IFs e as universidades a questão da prioridade de oferta de cursos superiores de licenciatura (formação de professores) e os cursos de bacharelado e tecnologia em áreas que sejam centrais para o desenvolvimento econômico.

Com o processo de “ifetização”, nome que passou a ser utilizado para designar esse processo de mudança para o IF, a exemplo do que ocorre em outras locais com a junção de escolas técnicas, em Sergipe o Centro Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Sergipe, a Unidade de Ensino Descentralizada de Lagarto – UNED e a Escola Agrotécnica de São Cristóvão são incorporadas e passam a ter denominação de Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Sergipe – IFS, com sede da reitoria na cidade de Aracaju. Com essa nova estruturação, também as denominações das unidades passaram a serem definidas como Câmpus, de acordo com a cidade na qual se localizam, geograficamente, a saber: Aracaju, Lagarto e São Cristóvão após a definição da Resolução nº 12/CS/IFS, de 19 de agosto de 2009, que estabelece o Estatuto do Instituto Federal de Sergipe.

2.2- Aporte teórico

Este estudo está alicerçado pelos conceitos e teorias que consideram a historicidade dos sujeitos e suas relações com os mecanismos de sustentação do capitalismo e as suas estratégias

para manutenção dentro de interesses relacionados do mercado. Nessa abordagem, orienta-se esse estudo, uma vez que

O ser humano se contrapõe e se afirma como sujeito num movimento e ação teleológica sobre a realidade objetiva. Modificando a realidade que o circunda, modificando a si mesmo. Produz objetos e, paralelamente, altera sua própria maneira de estar na realidade objetiva e de percebê-la. E – o que é fundamental – faz sua própria história. Toda a chamada história mundial – assegura Marx – “não é senão a produção do homem pelo trabalho humano” (FRIGOTTO, 2012, p.29).

É nessa atmosfera ideológica que se vislumbra a noção de que não existe inferência social do indivíduo isenta de um entendimento pessoal das relações que são responsáveis pela conjuntura da sociedade. Nessa direção, é que se pode pensar nos desafios que são postos para a efetivação de uma educação que concretamente apresente em seu bojo a perspectiva de inclusão.

A despeito deste posicionamento da constituição da sociedade e das relações que perpassam no seu meio que pensamos nos desafios que são postos para a efetivação de uma educação que traga realmente no seu bojo a perspectiva de inclusão.

O desafio da inclusão na sociedade capitalista que só se fortalece ao longo do tempo, inclusive por suas reinvenções de forma de alteração de instrumentos de exploração do trabalhador e o fortalecimento do mercado, seja com a mudança do discurso, seja com a mudança da lógica de produção. O princípio da exclusão, ponto básico das organizações com base capitalista, é um elemento a ser enfrentado na sua diversidade. A exclusão social tem se evidenciado como um somatório de outras exclusões que formam um conjunto complexo e que demandam ações pontuais e a longo prazo para a minimização dos seus impactos.

A exclusão social, como destacamos acima, se produz na ótica capitalista pela exploração do homem pelo outro homem. Não é possível negar que a sociedade capitalista, baseada na divisão de classe, mantém a sua dominação pelo controle da força do trabalho dos homens que não possuem os meios de produção, contudo, é o conhecimento destes mecanismos que podem possibilitar a reflexão e as demandas por mudanças. No tocante a exclusão, o próprio mercado busca meios para uma subordinação da sociedade aos seus interesses, portanto ““ há que se definir a concepção que sob a égide do capitalismo, a inclusão é sempre subordinada aos interesses mercantis, e, em decorrência, sempre concedidas. ”” (KUENZER, 2010, p. 498).

A relação que se estrutura em termos de desigualdade social é mantida pela relação entre o capital e o trabalho. Estes últimos, mesmo passando por mudanças constantes permanecem fortes

para a estruturação das relações ao seu redor. Dentro deste contexto, o trabalho tem se apresentado ““ no plano da historicidade de modos de produção material (objetiva e subjetiva) da existência humana, demarcados pela cisão de classes sociais e, portanto, pelo conflito e pelo antagonismo; ou da compreensão da “interação social” (...). ” (FRIGOTTO, 2011, p. 27).

Reconhecer que as escolas, enquanto instituições sociais respondem a interesses econômicos ideológicos guiados por políticas públicas fomentadas dentro do perfil governamental econômico dominante, é uma necessária condição para que uma posição contra hegemônica possa apresentar vias diferentes das postas. Se a divisão de classes já gera exclusão por si só, não pode ser geradora de miséria, de marginalizados, do principal abandono da humanidade do outro. Cabe ao Estado, enquanto poder institucionalizado,

[...] o dever de garantir a justiça social para a cidadania e avaliar as implicações da disseminação da impunidade frente a dilatação perversa de limites entre o possível e o impossível, entre o permitido e o proibido, entre o lícito e o ilícito, através da implantação de políticas públicas de inclusão tomando para si a reação contra as ameaças sociais e manutenção da capacidade de autopreservação do ser humano (RODRIGUES, 2012, p. 10).

Na esfera educacional, os problemas de exclusão não são menores ou menos perversos, as políticas e práticas que permeiam as instituições educacionais trazem toda a carga da sociedade na qual se insere. Daí a importância de entendê-la e ter clareza do cenário para o posicionamento consciente.

Ninguém pode negar a importância do conhecimento científico e cultural no desenvolvimento das formas dos seres humanos qualificarem suas vidas em todas as dimensões. Trata-se, por um lado, de analisar a natureza e o sentido desse conhecimento no travejamento das relações sociais em sociedades de classe. Ou, a quantos, e a quem serve (FRIGOTTO, 2015, p. 216).

As relações de poder não se solidificam no espaço exterior das escolas, elas fluem nos espaços pedagógicos e as relações de poder dentro da produção de diferenças na escola são, progressivamente, repensadas a partir do espaço não mais baseado no princípio da igualdade, mas da diferença, o que possibilita o abandono de modelos fechados e as mudanças de paradigmas de significação excludente.

À luz das discussões apresentadas, o papel do docente neste cenário é particularmente importante devido ao seu contato direto e constante com os discentes. Enquanto trabalhador, ele

também está submetido a uma lógica capitalista contraditória, como afirma Kuenzer (2010), voltada para a produção de conhecimento, ciência e tecnologia, e ao mesmo tempo para a promoção da adesão dos seus discentes ao modelo capitalista que os rege.

2.3- Inclusão: da legislação à ação.

Na busca da normatização e legitimação da educação, vários tem sido os documentos legislativos que orientam as ações de garantia de direito a acesso e permanência com sucesso nas escolas regulares, estes apresentam o vigor de definições de posicionamentos e interpretações, mas enfrentam os entraves da burocracia estatal para a efetivação, além das barreiras atitudinais que se colocam na sociedade. Estas dificuldades são ampliadas quando tratamos de inclusão, principalmente de pessoas com deficiência.

As dificuldades emergentes da inclusão escolar já emanam da própria definição conceitual de inclusão. Segundo Moura (2013), existe uma confusão em torno dos conceitos de integração e inclusão, pois muitas vezes são usados como sinônimos. Contudo, há que se destacar que a diferença no emprego dos termos está relacionada a postura pedagógica que fará frente a situação, que para Mendes (2006) pela sua ambiguidade do conceito que tem significado relacionado aos contextos históricos específicos que o define, onde cada comunidade emprega considerando as bases históricas, legais, filosóficas, políticas e também econômicas do contexto social. Enquanto integrar pressupõe fazer parte, tornar um todo, mais relacionado a fatores de políticas mais voltadas para fatores econômicos, inclusão vai além por considerar a diversidade do ser humano, principalmente os marginalizados.

A definição conceitual de integração e inclusão está vinculada, diretamente, a propostas educacionais de meados do século XX, que, segundo Souza (2012), relaciona-se ao “princípio da normalização”, onde as pessoas com “deficiência têm o direito de usufruir de condições de vida, o mais comum ou “normal”, na sociedade em que vivem.” (SOUZA, 2012, p. 24), na integração do indivíduo. Sob esse prisma, o conceito de “normal” estabelece-se dentro de um padrão que a sociedade defende como o que é mais adequado para os seus padrões de convivência na estrutura. A integração vai além, na direção de independência do indivíduo com suas especificidades e limitações. Em Sergipe no final do século XIX e início do século XX, a despeito do que ocorre em todo resto do Brasil, a deficiência é tratada a partir de estudos da Medicina, com uma preocupação

higienista e de controle, limitando os espaços para os ditos “anormais”, afastando-os da convivência direta com a sociedade.

Essa visão começa a encaminhar-se para a educação dos deficientes e, é um sergipano médico, Tobias Rabelo Leite, que por meio da estruturação e escrita da bibliografia inaugural no Brasil sobre a educação de surdos, além de administrar por um longo período uma escola destinada a um grupo específico de deficientes no Brasil, o Instituto dos Surdos Mudos, ainda no século XIX. Nesse instituto, a “educação literária” e educação profissional baseavam-se no local de residência do surdo para definir se a prática eram atividades direcionadas a serem exercidas em cidades ou nas áreas rurais, ou seja qual o programa educacional que este estudante deveria ter, com diferenciação inclusive por sexo. Embora sem reconhecimento e com grandes esforços, esteve à frente desta instituição com dedicação, conforme destaca Souza (2014). Também outros bacharéis, a exemplo dos bacharéis em direito, posteriormente, embrenharam-se nos estudos sobre as pessoas com deficiência, e propõem algumas ações para a integração destes na sociedade.

A inclusão, a partir de todas essas situações anteriores, ““ constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos. ”” (SOUZA, 2012, p. 24). Incluir pressupõe que igualdade e diversidade fazem parte de um todo, que se completam e se contradizem, mas não impossibilitam a convivência.

Nas discussões que têm sido propostas para a conceituação mais adequada para o termo inclusão, pactuamos com a que define:

[...] a inclusão social como o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com deficiência (além de outras) e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos (SASSAKI, *apud* SASSAKI, 2010, p. 39).

Refletindo sobre o que diz Sassaki (2010), há que se considerar a formação de políticas que venham a garantir para todos os cidadãos possibilidades de viver em uma sociedade mais digna, refletindo, portanto, em uma sociedade inclusiva onde os objetivos específicos e fundamentais se voltem para a diversidade e possam estar ofertando acesso, em parâmetros equivalentes, independente da condição que este cidadão apresente. Para tal, a interpretação do quem vem a ser a inclusão é mais estreitada, e ainda,

[...] é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade através de transformações de pequeno ou grande porte nos ambientes físicos(...), e os sistemas de ensino regular devem se adequar às novas tendências, construindo práticas políticas institucionais e pedagógicas que envolvam toda a diversidade de alunos presentes na escola (ANJOS, 2013. p.37).

Para efeito de estudo consideraremos estudantes com deficiência, baseamos nossa definição no descrito no documento elaborado pelo Ministério da Educação - MEC e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão- SECADI, que trata da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, como aqueles que ““ tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. ”” (BRASIL, 2008, p.9).

A Constituição Federal de 1988 e a Lei 9.394/96 dispõe sobre a educação inclusiva, usando a terminologia pessoas com necessidades especiais, definindo como modalidade a ser tratada com o atendimento das peculiaridades dos sujeitos e o atendimento especializado para esses estudantes.

Esta posição será reafirmada em documentos posteriores, a exemplo do Decreto nº 3.298/99, que institui a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, que visa assegurar a inclusão, da educação especial como modalidade de educação escolar atravessando todos os níveis e as modalidades de ensino. Em 2001, Resolução CNE/CEB nº 02/2001, mantém o atendimento especializado em caráter provisório e extraordinário para garantir que a educação especial atenda aos estudantes com possibilidade de exercício pleno da cidadania, entendido como participação social, política e econômica.

Para a legislação da inclusão ainda restam aparar arestas relacionadas a questões comunicacionais e físicas que são respondidas com outras cinco leis: a Lei 10.436/02 - Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS; a Lei 10.436/02, regulamentado pelo Decreto nº 5.626/05 – visando promover o acesso dos alunos surdos no ensino regular, com o destaque para a formação do professor, instrutor e tradutor/intérprete; leis nº 10.048/00 e 10.098/00 regulamentadas pelo Decreto 5.296/04 que visa promover a acessibilidade das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. São legislações que definem pontos sobre a promoção da inclusão para a efetivação de políticas públicas de atendimento a o cidadão marginalizado por uma deficiência permanente ou temporária.

Embora tenhamos avançado substancialmente no atendimento às peculiaridades da pessoa com deficiência, segundo Mantoan (2006) há apoio legal suficiente para mudar (a educação), mas temos tido muitos entraves, bem como

A resistência das instituições especializadas a mudanças de qualquer tipo; a neutralização do desafio à inclusão, por meio de políticas públicas que impedem que as escolas se mobilizem para rever suas práticas homogeneizadoras, meritocráticas, condutistas, subordinadoras e, em consequência, excludentes; o preconceito, o paternalismo em relação aos grupos socialmente fragilizados, como o das pessoas com deficiência (MANTOAN, 2006, p.24).

A despeito da manutenção dos entraves ainda mantidos nos espaços públicos, relacionados à acessibilidade, seja física, comunicacional ou atitudinal, em 2015 é sancionada a Lei nº 13.146, designada como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou Estatuto da Pessoa com Deficiência - LBI, com o objetivo de assegurar e promover o exercício de direitos e liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, agora com destaque para as condições de igualdade de acesso. Esta lei reafirma pontos tratados anteriormente, em documentos, e amplia para a definição em um único documento alterações no Código Civil e na conceituação de incapacidade, e de outros termos que são delimitados para que a lei possa ser efetivada e estipula prazos diferenciados para a implementação das ações propostas, inclusive a validade da própria lei.

Em relação a educação, a Lei nº 13.146/2015 destaca como dever do Estado, da família e, agora da sociedade, garantir, “ com prioridade, a efetivação de direitos”, com destaque aqui para a educação, a profissionalização e o trabalho, ponto que nos interessa aqui particularmente, tendo em vista ser a educação profissional a modalidade de educação que é um dos eixos desta pesquisa. Como é delineado no

Artigo 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

[...]

XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;

XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento;

[...]. (BRASIL, 2015)

Com isso, garantir o acesso pleno a cidadania à pessoa com deficiência traduz-se também na sua inserção qualificada no mercado de trabalho e, para tal, são necessárias adequações de currículos, métodos, técnicas, recursos educativos além de uma organização específica que atenda ao discente com deficiência, sendo imprescindível preparar as escolas que se inscrevem na modalidade de ensino de educação profissional para atender as peculiaridades dos estudantes que adentram nas salas de aula e laboratórios de ensino com o objetivo de adquirirem conhecimentos teóricos e práticos que os habilitem a inserção no mercado de trabalho.

Outrossim essas condições de preparação nos IFs são ainda mais necessárias e urgentes, baseadas nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, documento de 2001, que asseguram as pessoas com deficiência acesso à educação profissional, é eminente a prerrogativa da reestruturação dos pré-requisitos que são imprescindíveis ao ensino com vistas à profissionalização: equipamentos, conhecimento técnico específico e, neste ponto incluem-se os docentes que, conforme o perfil do curso, devem ter uma formação técnica muito específica, distante na maioria das vezes da formação pedagógica.

Hodiernamente sobre a linha de normatização de acesso, o Decreto nº 9.034, de 20/04/2017, promove alterações nos Decreto nº 7.824, de 11/10/2017, que trata da reserva de vagas para o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, incluindo nas vagas destinadas às escolas públicas, a pessoa com deficiência, sendo que está com vaga específica em um novo grupo.

2.4 – Os documentos internos balizadores de ação do IFS

A educação inclusiva faz um marco substancial no IFS quando, apoiado no Parecer CNE/CEB nº 17/2001, é implantado, em 2001 no Câmpus Aracaju, o Núcleo de Apoio à Pessoa com Necessidades Educacionais Especiais - NAPNEE, com o objetivo de “assessorar, planejar e executar as políticas voltadas para pessoas com necessidades educacionais específicas”. (PDI-IFS, 2009- 2014) e, posteriormente, em 2012, ocorre a mudança de nomenclatura para Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE, ampliando-se a representação para o Câmpus São Cristóvão e Lagarto, e assim para os demais campi da expansão. Contudo cabe destacar que essa presença não garantiu inicialmente que a estrutura de atendimento cumprisse seu papel.

A coordenadoria do NAPNE é composta com profissionais de diferentes áreas de atuação e que tem como princípio de orientação a missão de

promover a cultura da educação para a convivência, o respeito às diferenças e, principalmente, buscar a quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais na instituição e no espaço social mais amplo, de forma a efetivar os princípios da educação inclusiva; garantir a implementação de políticas de acesso, permanência e aprendizagem de pessoas com necessidades específicas; estimular atitude de inclusão na comunidade interna e externa de modo que as pessoas, em seu percurso, adquiram conhecimentos profissionais e também uma formação humana pautada na ética, na solidariedade e no respeito às diferenças. (PPPI, 2009, p. 53).

Nesta conjuntura de atuação o NAPNE tem as suas ações delimitadas em três importantes documentos institucionais: o PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional e o PPPI- Projeto Político Pedagógico Institucional e os PPCs- Projetos Pedagógicos de Cursos do Câmpus Lagarto. O PDI é um “documento-síntese, em que estão dispostas as orientações gerais que irão ensejar, em articulação com as outras ações empreendidas no ambiente acadêmico, o cumprimento do Projeto Político Pedagógico da Instituição.” (PDI, 2009, p. 05) e, ainda, descrevendo seu objetivo

“[...] é o documento em que se definem a missão da instituição e as estratégias para atingir suas metas e objetivos. Ao estabelecer indicadores de desempenho permite a comparação entre a situação atual e a planejada, indicando as correções que devem ser efetuadas para a consecução dos objetivos e metas traçados” (PDI, p.3, 2014).

De acordo com as diretrizes apresentadas neste documento, é ele que direciona as metas gerais de onde emanam as ações e os objetivos a que se propõe o IFS enquanto instituição de ensino. No PDI estão descritos desde o histórico da instituição, missão, valores, objetivos, descrição de espaços e ofertas até a projeção de metas a serem buscadas através do “Plano Estratégico”, que abrange áreas consideradas essências para a instituição, a saber: Desenvolvimento Institucional, Infraestrutura, Gestão de Pessoas, Assistência Estudantil, Gestão, Ensino, Pesquisa e Inovação, Extensão e Tecnologia da Informação e Comunicação. O PDI é dimensionado com o tempo de execução previsto para 5 (cinco) anos, com possibilidades de repactuação das ações de acordo com as alterações que vão ocorrendo no período da execução. Levando a termo a data de instituição do IFS, já são dois PDIs que são implantados neste espaço de tempo, um para o período de tempo compreendido entre 2009- 2014 e outro para 2014-2019.

De acordo com o planejamento do PDI também há a constituição do PPPI com o mesmo tempo de execução, mas com uma objetivação de ser

[...] um instrumento político, filosófico e teórico-metodológico que norteará as práticas acadêmicas da IES, tendo em vista sua trajetória histórica, inserção regional, vocação, missão, visão e objetivos e metas. Trata-se de uma projeção dos valores originados da identidade da instituição, materializados no seu fazer específico, cuja natureza consiste em lidar com o conhecimento, e que deve delinear o horizonte de longo prazo, não se limitando, portanto, a um período de gestão (PPPI, 2014, p.7).

Considerando nesta direção, o PPPI faz a determinação de informações e orientações importantes para nortear o planejamento e avaliação de ações relacionadas a dimensão do ensino, articulando-a com a pesquisa e extensão ao tempo que elabora, reformula ou altera os Projetos Pedagógicos de Curso - PPCs vigentes, assegurando cumprimento as leis vigentes e buscando atender aos APLs e as comunidades que se inserem na instituição.

Para a definição de um curso, a instituição observa o descrito no documento referencial do Ministério da Educação que são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, definidas através da Resolução CEB/CNE nº04/99 e Parecer CEB/CNE nº16/99 e do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos - CNCT, por meio da Resolução CNE/CEB 11/2008.

Na 1ª edição do CNCT, há a classificação em 12 eixos, no total de 185 cursos, onde se descreve nome do curso, carga horária mínima, possíveis temas a serem trabalhados e as áreas atuação profissional, além da estrutura física mínima para oferta, já em o perfil do curso com carga horária mínima. Na 2ª edição, em 2012, ocorrem atualizações com acréscimo de 44 novos cursos e, na 3ª edição, em 2014, são acrescidas as orientações aos cursos experimentais.

Em relação à Educação Tecnológica, o Ministério da Educação também se posiciona por criar um Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia – CNCST, através da Portaria nº 10, de 28 de julho de 2006, com 98 cursos divididos em 10 eixos. Na 2ª edição, com 113 graduações tecnológicas e 13 eixos e, finalmente, em 2014, com 134 cursos. Importante destacar que nas três edições foram observados os padrões já apresentados como os itens mínimos constantes também no catálogo dos cursos técnicos. Juntam-se às orientações anteriores também as Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos Superiores, de acordo com o curso que se pretenda implantar.

Por conta dos fatores expostos, os PPC dos cursos são formalizados em consonância com as orientações contidas nos documentos acima apresentados bem como nos próprios documentos

regulamentadores internos. No tocante aos profissionais que atendem ao objetivo de formação profissional definido dos cursos, estão os docentes de áreas de formação específicas, especificamente cursos de bacharelado e tecnólogo, sendo, desta forma, os sujeitos, neste estudo, de nosso interesse.

Em relação aos documentos oficiais norteadores das ações do IFS, considerando o tempo de institucionalização, como já destacado, são dois PDI e PPPI produzidos neste período. O primeiro que compreende o período de 2009 a 2014, traça detalhadamente o perfil da instituição, seu histórico, suas concepções, suas metas e objetivos. É um documento de 173 páginas de onde se orientam a construção de plano de ações menores para a consecução dos objetivos finais.

Em se tratando da inclusão, o documento tem o foco na inclusão social do cidadão, esta posição fica bem evidente na propositura de que

O Instituto posiciona-se de maneira estratégica, enquanto instituição pública, nesse projeto de nação que busca a construção de uma sociedade justa e igualitária, pois através da educação e do trabalho pode-se assegurar inclusão social (PDI- IFS, 2009, p. 54).

Essa questão definida em relação à inclusão social, baseada na profissionalização do discente traz o reflexo nas ações que foram propostas também para a inclusão da pessoa com deficiência, o documento fala de promover, além da permanência física, a potencialização do indivíduo, respeitando suas diferenças e necessidades. O documento reconhece a necessidade de romper paradigmas instituídos nos sistemas educacionais. Apresenta o NAPNE, e o acompanhamento por equipe multidisciplinar feito a discentes matriculados à época, num total de 32. As ações desenvolvidas em relação aos docentes eram centradas na sensibilização através de palestras. Contudo não há destaque se estas ações se estenderam a todas as unidades.

O documento traz a minuta do regimento interno da instituição que destaca como um dos seus princípios norteadores a “inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais e deficiências específicas”, o PPI, parte neste documento, tem as metas bem específicas de ““ ampliar as condições de acessibilidade e do acompanhamento psicopedagógico dos alunos com necessidades educacionais especiais; e fortalecer os programas educativos do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – NAPNEE. ”” (PDI-IFS, 2009, p.26), em 2012, o documento foi atualizado e foram mantidas algumas e ampliadas as propostas das metas de ““ proporcionar igualdade de condições de aprendizado entre os estudantes portadores de

necessidades especiais; ampliar as condições de acessibilidade e de acompanhamento psicopedagógico aos estudantes com necessidades educacionais especiais” (PDI-IFS, 2014, p. 25), dentro do objetivo estratégico de potencializar as políticas inclusivas, mas não foi encontrado registro destas ações no Câmpus Lagarto de forma sistemática, sendo encaminhado, em 2016, um plano de ação de sensibilização através de “seções de cinema” mensais com filmes voltados para a temática da inclusão e intervenções multidisciplinares (pedagogos, assistentes sociais, psicólogos, docentes e outros servidores) para discutir e tratar situações e temas relacionados a inclusão. Há um breve levantamento de entraves físicos à inclusão da pessoa com deficiência, que serviram de subsídios para a atualização, a preocupação com a acessibilidade se mostra de forma mais consistente neste documento.

Também em relação às ações relacionadas à capacitação dos docentes o referido documento propõe como meta a realização de “programas de formação continuada para os professores do IFS, fomentando os saberes necessários indissociabilidade do “ensino-pesquisa-extensão”. (PDI-IFS, 2009, p.26). É importante destacar que no referido período o IFS ofertou duas turmas de pós-graduação *strictu sensu* na área de educação de jovens e adultos para servidores e comunidade externa, bem como outra *lato sensu* na área de Meio Ambiente e mais recentemente em Educação Profissional.

O segundo PDI do período que nos debruçamos, é um documento mais denso com 306 páginas, com uma definição mais clara dos objetivos e finalidades a que se propõe o IFS, sobre todos os aspectos que envolvem a instituição: infraestrutura física, humana e material; ensino; pesquisa e extensão; assistência estudantil; bibliotecas; tecnologia da informação, na maioria destes itens citados anteriormente há um destaque forte a inclusão social e em alguns, mais detalhadamente a inclusão da pessoa com deficiência em relação à acessibilidade e permanência. No referido documento, a inclusão defendida amplia seu leque de visão ao destacar o aspecto de que

[...] perpassa por um entendimento amplo do conceito que vai muito além do ato de incluir pessoas com necessidades específicas, mas também, diversos grupos excluídos historicamente como negros, índios ou quilombolas, mulheres, alunos de escola pública e pessoas com deficiência (PDI-IFS, 2014, p. 110).

Desta feita, outras Pró-Reitorias se somam à Pró-Reitoria de Ensino, no sentido de complementar ação de atendimento da necessidade de acessibilidade plena do estudante com

deficiência nos diversos campi. Há, neste PDI, um maior envolvimento da Diretoria de Assistência Estudantil nas ações de atendimento a pessoa com deficiência e inclusive os NAPNEs passam a ser subordinados a esta Diretoria. O documento traz ainda quadro com detalhamento de ações com objetivos estratégicos, objetivos táticos, indicadores, metas por ano e as iniciativas a serem desenvolvidas.

No PPPI incluso neste documento, as orientações das ações político- pedagógicas se pautam em alguns princípios norteadores e dentre eles destacamos a ““ Formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão. ”” (PDI-IFS, 2014, p.94). Além deste, ““ assegurar aos discentes com necessidades específicas o devido espaço de participação e fazer cumprir a organização curricular diferenciada, de modo a garantir que em seus percursos formativos, tais discentes adquiram conhecimentos e valores sociais que os levem a atuar na sociedade de forma autônoma e crítica. ”” (PDI-IFS, 2014, p.99).

Pensamos que nestes dois pontos fica bem evidente a preocupação institucional com a formação pedagógica do docente e a articulação de ações pontuais de atendimento a pessoa com deficiência na condição de aluno da instituição. Essas ações foram designadas como pontuais em cada Câmpus e foi destacada a necessidade de formação de uma equipe multidisciplinar em todos os campi para estar atendendo ao definido no PDI 2009-2014.

A propositura desta delimitação de objetivos para o NAPNE não tem sido uma tarefa fácil, ao que nos ficou demonstrado nos resultados das coletas de informação junto aos docentes que trataremos a seguir. Embora alguns reconheçam a importância do NAPNE nas ações de inclusão, estes são um número reduzido, da mesma forma relacionada ao conhecimento do que trata os documentos oficiais do IFS.

Em se tratando dos Projetos Pedagógicos de Curso, foi encontrado um total de 29 projetos entre antigos e vigentes do Câmpus Lagarto, desde a “ifetização” até a presente data, sendo que estão relacionados da seguinte forma: 7 da Coordenação de Informática; 6 da Coordenação de Eletromecânica; 6 da Coordenação de Construção Civil; 2 da Coordenação do Bacharelado de Sistema de Informática; 4 da Coordenação do Tecnologia em Automação Industrial; 4 da Coordenação de Licenciatura em Física.

De modo geral, os referidos PPCs apresentam o direcionamento das ações do curso para a inclusão social como cidadão e no mercado de trabalho, em outro ponto, referente à avaliação citam

como possibilidades de avaliação a “inclusão de tarefas contextualizadas”. Três destes PPCs são de curso na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, mas não trazem uma orientação diferenciada dos demais em se tratando da pessoa com deficiência. Somente em três PPCs de cursos superiores parecem uma diferenciação complementar aos demais da abordagem da educação inclusiva, pela obrigatoriedade legal de ofertar a Língua Brasileira de Sinais- Libras, e Educação e Diversidade, desta forma aparece nestes PPCs como obrigatórias ou optativas, no mais não se faz referência a tratamento diferenciado com vistas à inclusão da pessoa com deficiência.

Destaco que na análise dos PPCs foi incluído os da Licenciatura em Física por uma questão de análise documental, mas os docentes deste curso não são foco deste estudo por sua característica de licenciatura, o que delimita o perfil dos docentes, mesmo tendo as especificidades das disciplinas, profissionalizar os estudantes, não é o objetivo deste estudo se debruçar sobre os docentes licenciados.

Quando pensamos numa linha histórica da inclusão, destacamos que Mazzotta (2011) e Jannuzzi (1994) descrevem como a educação especial no Brasil esteve delegada, por longa data, às instituições especializadas sem fins lucrativos, mantendo-se o estado desobrigado deste atendimento educacional, mas esta situação muda com as legislações que determinam outra situação, onde o Estado é responsabilizado pelo atendimento nas diversas esferas de poder (municipal, estadual e federal). Leme (2015) destaca a dificuldades de interpretação e mudança de práticas na implementação da legislação e o reflexo desta inoperância no momento do atendimento às particularidades da pessoa com deficiência. E ainda, quando o mundo do trabalho é posto em tela, para Silva (2000), é necessário atentar para questão de que a profissionalização se coloca no centro de uma articulação entre trabalho e inclusão.

Sassaki (2005) defende ser necessário eliminar todas as barreiras, sejam estas físicas, programáticas e atitudinais para promover o acesso para as pessoas com deficiência a serviços, locais, informações e bens necessários ao seu desenvolvimento, seja este pessoal, social, educacional e profissional. Diante de tal posição é que a inclusão deve acontecer, cabendo à família exigí-la; e às instituições promoverem as condições necessárias, inclusive com mudanças nos paradigmas atitudinais em relação às essas pessoas. Todos os estudantes devem estar juntos e serem tratados com atenção às suas particularidades, numa rede de atendimento ao ensino regular e de qualidade. Destarte, a educação profissional é um vetor potencial de crescimento humano e desenvolvimento social.

O destaque dado por Frigotto (2012) a necessidade de uma educação e formação que desenvolvam as habilidades e atitudes para que os que dela usufruam sejam produtivos e, assim sendo possam ser inseridos no mercado de trabalho é relevante na orientação deste estudo. Considerando que o fator econômico tem sido um dos focos de exclusão mais representativos por se aliar a outros, principalmente, aos fatores das questões sociais, essas circunstâncias potencializam a importância da educação profissional para a inserção do cidadão na sociedade produtiva, independentemente, de sua condição, e a necessidade de equiparação das oportunidades que só são possíveis quando as diferenças são respeitadas com o acesso a todos os ambientes e serviços oferecidos, e entre estes a educação (SASSAKI, 2005).

É notório que a legislação por si só poderá influir pouco no acesso à educação, Laplane (2007) destaca que o discurso da educação inclusiva acaba por apaziguar e ocultar as contradições sociais, enfatizando apenas um aspecto e deixando na obscuridade a verdadeira dimensão à área da educação que é muito mais ampla e profunda. As mudanças devem ocorrer de forma que as pessoas possam efetivar o direito de ser o sujeito pessoal defendido por Touraine (2009), principalmente as com deficiência.

Todas essas modificações que têm ocorrido na expressão de visões a respeito da inclusão da pessoa com deficiência ainda suscita a implementação de mais ações e práticas que se efetivam no dia a dia da sociedade, contudo, um elo dessa corrente social é o docente que está em sala de aula, frente a uma diversidade de pessoas e com um objetivo a cumprir. É em relação à formação do docente que atua na educação profissional que tratamos na seção seguinte.

3 - FORMAÇÃO DOCENTE E INCLUSÃO: A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

A formação de professores é um tema em constante evidência nas discussões postas pelos meios acadêmicos e fonte de inquietação na sociedade. No Brasil, as discussões não destoam das perspectivas internacionais postas pelos mecanismos internacionais que estruturam a organização geopolítica. Pensando na formação docente é importante destacar que os projetos pedagógicos nos quais esses docentes se incluem são diversos, daí as formações docentes precisarem atender demandas desiguais e diferenciadas (KUENZER, 2013, p.83).

Em se tratando da estruturação da formação docente, ainda segundo Kuenzer (2013), é necessário, pensar a formação docente para além dos limites postos pela lógica capitalista e com consideração aos aspectos ideológicos existentes nestes projetos formativos. Considerando essas questões da formação dos docentes, abordaremos aspectos da formação pedagógica dos docentes que exercem suas atividades na educação profissional, buscando entender de qual forma exercem a atividade da docência e quais os itinerários formativos destes profissionais.

E ainda vivemos nesta sociedade contemporânea complexa com saberes diversos e múltiplos, onde os professores são um grupo que ocupa posição estratégica nesta estrutura (TARDIF, 2010). Desta feita, “os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., são também saberes dele.” (TARDIF, 2010, p.16).

Na legislação brasileira, os princípios e fins da educação nacional são delineados na Lei de nº 9.394 de 20/12/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, sobre como deve ser ministrado o ensino, no artigo 3, inciso III, com “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”, o que identificaria a liberdade do professor na sua prática.

Com a ampliação dos espaços de formação de professores tendo como base a reforma educacional apresentada pela LDBEN (1996) que irá orientar as políticas governamentais de formação inicial de professores no âmbito municipal, estadual e federal, os Institutos Federais são um espaço formal de formação de professores de educação básica a partir de 2008, embora já houvesse iniciativas desenvolvidas pelos Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFET, mas

estas se relacionavam mais a preparação pedagógica de professores que somente possuíam formação técnica, os denominados “Esquema 2⁵”.

Considerando a política governamental do Governo de Luiz Inácio Lula da Silva que se descreve como “Educação para Todos”, cabe aos Institutos Federais ofertar cursos de licenciatura que desenvolvam socialmente os indivíduos e possibilitem a sua inserção no mercado, diminuindo o déficit de professores de educação básica, principalmente, das áreas de Química, Física, Matemática e Biologia em consonância com o previsto na Lei nº 11.892, Art. 7º, inciso VI, letra b, de ofertar “cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional”.

Trata de se buscar a ampliação de espaços de formação de professores e também de valorização do magistério pelo incentivo a qualificação dos profissionais que já atuavam, mas não tinham a devida formação, principalmente nas últimas séries do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Esse profissional que se deve formar é ““ um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um autor no sentido forte do termo (...). ”” (TARDIF, 2010, p.236).

Em consonância com essas articulações institucionais, o papel do docente é de suma importância, mas

[...] não se trata de responsabilizar pessoalmente o professor pela insuficiência das aprendizagens dos alunos, mas considerar que muitas evidências vem revelando que a formação de que dispõe não tem sido suficiente para garantir o desenvolvimento das capacidades imprescindíveis para que crianças e jovens não só conquistem sucesso escolar, mas, principalmente, capacidade pessoal que lhes permita plena participação social num mundo cada vez mais exigente sob todos os aspectos (MEC,1998, v. 1, p. 71).

A formação de docentes é um ponto delicado na educação, pois é colocada com frequência em evidência a forma como acontece a formação e atendendo a quais interesses e finalidades. Saviani (2011) destaca a contraposição de modelos de formação docente ofertado pelos sistemas educacionais como resposta a demanda educacional em tela. Segundo o autor, considerando ““ os

⁵ O Esquema 2 foi proposto como forma de capacitar os professores à época, que se restringiam a habilidades profissionais exclusivas, desconhecendo as questões didáticas que permeiam o processo.

aspectos constitutivos do ato docente, o conteúdo e a forma. ”” (SAVIANI, 2011, p. 2), são definidos dois delineamentos de propostas de formação docente,

De um lado está o modelo para a qual a formação de professores se esgota na cultura geral e no domínio específico de conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá lecionar. [...].

De outro lado se contrapõe o modelo segundo o qual a formação de professores só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático (SAVIANI, 2011, p.2-3).

Seguindo essa tendência, os formatos de organização de formação docente são orientados por direções formativas diferentes, mas com o objetivo final igual direcionado para a atuação na docência. É importante destacar ainda, segundo Saviani (2011), o primeiro modelo, definido por ele como “modelo dos conteúdos culturais cognitivos de formação de professores”, não se preocupa com a preparação didático-pedagógica, pois supõe que esta virá com o efetivo exercício da docência e com as formações posteriores, considerando que o essencial é a formação propedêutica sobre a área de conhecimento específica. Desta forma não cabe à instituição formadora tal ocupação. Em se tratando do segundo direcionamento de formação denominado de “modelo pedagógico-didático de formação de professores”, os currículos dos cursos devem abranger a formação cultural geral, a formação específica na área de conhecimento e a formação pedagógica, sem a estruturação nestes três focos, não será possível a formação docente.

Essa estruturação dos modelos definidos por Saviani (2011) é complexa e as formações de professores têm padecido de uma estruturação que responda satisfatoriamente, através de políticas públicas, às necessidades da educação vivenciadas no dia a dia das escolas do Brasil.

Ao que parece nas pesquisas e estudos, a escola e os docentes não estão preparados para cumprir o papel a que se destina a escola, principalmente no que se refere à inclusão. São apresentados levantamentos com certa constância de que há a necessidade de capacitação do docente, embora Skliar (2006) dizer não ser verdade que os professores não estão preparados, inclusive questionando a ausência de consenso em o que é “estar preparado”.

Há que observar ainda o destaque de Saviani (2009) de que a complexidade da educação inclusiva exige um espaço próprio de formação para atender às características dos indivíduos envolvidos no processo educativo. Além do que foi apresentado anteriormente, a importância da mediação docente na educação voltada para a cidadania implica numa formação consistente do docente, mas com a reflexividade constante de sua prática e teoria que dinamizam a sua ação, pela

indissociável relação entre a teoria e prática, porque “a teoria encontra fundamentação inesgotável na prática” (VÁSQUEZ, 1977, p. 228).

Sobre essa possibilidade de relação teoria e prática, Tardif (2010) sinaliza com a relação entre os saberes, os docentes e a formação destes. Para o autor, o saber docente é plural, formado pelos saberes que se originam da sua formação profissional e dos saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experiências. (TARDIF, 2010, p. 36).

Em se tratando dos saberes advindos da formação profissional, segundo o autor citado acima, estão relacionados aos conhecimentos apresentados aos docentes quando de sua formação acadêmica, pelas ciências da educação, com o objetivo de que sejam incorporados na sua prática. É a preparação científica dos docentes, juntam-se a estes, os saberes pedagógicos que, especificamente no caso dos docentes, objetivam a reflexão sobre a atividade educativa, mas com o viés de direcionamento racional de ideias que constituem o arcabouço ideológico que conduz as delimitações dos saberes da formação profissional pelas respostas que se constroem através da legitimação das ideias propostas.

Os saberes disciplinares se definem com a ação das ciências da educação, dos saberes pedagógicos, aliados às vivências da instituição formadora, que, em última instância, Tardif (2010) define como saberes disciplinares. Estes saberes existem nos diversos cursos, independente de qual instituição ou departamento. Conclui, ainda, que os saberes disciplinares estão relacionados à tradição cultural e aos grupos sociais. Numa análise destas afirmações, a complexidade da formação inicial do docente já se vislumbra pelos elementos de saberes que o autor em tela apresenta, embora separados por ele próprio, atuam de forma conjunta e conexa que uma observação menos atenta não os percebe em suas particularidades. Em uma segunda observação, vemos que não há como elidir as considerações postas pelo autor.

Os saberes curriculares, segundo Tardif (2010), são aqueles que o docente será apresentado nas instituições escolares pela tradução dos objetivos de trabalhar o conhecimento e a busca dele, base nas quais efetivam sua prática. São os programas escolares, traduzido pelos elementos que os compõem. (TARDIF, 2010, p. 38).

Já os saberes experienciais ou práticos como o próprio nome dão indicativo, se constituem na prática cotidiana dos docentes e nas relações do conhecimento que circulam neste espaço. É mister apontar que o autor deixa claro que esses saberes não se relacionam com as instituições formadoras e tão pouco com os currículos. Esses saberes se constituem na prática da docência

diante de situações e ressalvas que se colocam de forma transitória ou permanente, nas relações da profissão que identificam o docente no seu cotidiano. Objetivamente, é o modo como se constitui o saber experiencial que traz a relação do docente com os seus discentes, com seus pares, com a comunidade escolar e a diferença de um docente para o outro em função da própria individualidade do ser.

Esses posicionamentos a despeito da formação docente que acontece nas instituições de ensino superior que, historicamente, não tem mantido uma aproximação com as escolas para as quais, teoricamente, estariam formando os docentes. Dito isso, nem as próprias instituições formadoras mantêm-se incólumes das dificuldades docentes relacionadas à inclusão de pessoa com deficiência. Saviani (2011) alerta sobre a precariedade das políticas formativas e suas inconstâncias que não possibilitam uma preparação consistente frente aos problemas da educação escolar que observamos nas nossas escolas.

Contudo, a atividade da docência nem sempre é exercida por pessoas que tenham formação para tal. É de notório conhecimento que durante boa parte da história da educação do Brasil, a atividade docente foi desenvolvida por pessoas com conhecimento em uma área do saber, mas sem a devida preparação pedagógica para atuação como docente.

Nos Institutos Federais essa é uma realidade, principalmente pelo currículo dos cursos e as especificidades das disciplinas e práticas que os compõem, pois ““ há, contudo uma especificidade que confere complexidade à sua formação: a necessidade de conhecimento sobre a área específica do trabalho a ser ensinado, que deve articular conhecimento científico e conhecimento tácito. ”” (KUENZER, 2010, p. 502). Nestas disciplinas há a predominância de bacharéis com diversas áreas de formação inicial. Esse o nosso sujeito, o docente que na sua base curricular de formação acadêmica no nível superior inicial não consta a preparação pedagógica.

A Resolução CNE/CEB 2/97, que trata dos programas especiais de formação pedagógica de docentes para disciplinas do currículo de ensino fundamental, médio e educação profissional em nível médio, em articulação com o art. 63, inciso II da LDB, traduz a necessidade desta formação pedagógica para os docentes dos Institutos Federais e com base nisso, encontramos o Instituto Federal de Brasília – IFB-, Câmpus Samambaia ofertando um curso de Licenciatura em Educação Profissional para diplomados⁶ com o objetivo de atender as demandas, inicialmente

⁶ O curso destina-se a formação de docentes com formação inicial em cursos de bacharelado ou tecnológico da instituição. Projeto Pedagógico de Curso disponível em: http://www.ifb.edu.br/attachments/article/6010/PPC_Lic_Edic_Profissional.pdf

interna do próprio Câmpus e IFB, considerando o perfil dos docentes da educação profissional. Implantado em 2015, com carga horária de 820 h e duração de 18 meses, é uma iniciativa na rede federal que, recentemente avaliada pelo MEC (dias 5 e 6 de novembro de 2017) obteve o reconhecimento com o conceito 4, numa escala que vai até 5.

Nesta proposta do IFB- Câmpus Samambaia, o currículo é estruturado em núcleos estruturais, divididos em etapas e na etapa 3 – “Práticas de ensino (execução; reelaboração; análise)”, encontramos a Educação Inclusiva presente. Entretanto, essa formulação de formação tem sido um modelo isolado e que, apesar de apresenta resultados positivos pela avaliação do MEC, não fomentou o surgimento de outras propostas nesta linha dentro da Rede Federal.

A necessidade de formação de docentes para a educação profissional nos IF já se desenha desde longa data em que era escola técnica e propostas que surgiram para equacionar esse problema não se tornaram políticas de formação pedagógica dos docentes que atuam na educação profissional, a exemplo dos cursos emergências denominados Esquema I e II, o primeiro destinado a complementação pedagógica de docentes com nível superior, e o segundo destinado para os técnicos com os conteúdos do Esquema I e mais uma parte de conhecimentos técnicos específicos.

A discussão a respeito de como conduzir a formação do docente para atuar na educação profissional, tem sido calorosa, mas não conduzindo a uma estruturação de política de formação estruturada para atendimento a este docente que versa entre a educação básica, técnica, tecnológica e superior, não estando incluído nas políticas de formação que destinam-se aos demais docentes que têm atuação nestas modalidades.

O modelo de educação profissional exige saberes técnicos que estão relacionados aos tratados nas licenciaturas, cursos que se destinam a ser espaço específico da preparação para a docência, mas também às especificidades de formação de bacharéis e tecnólogos para as áreas específicas da proposta curricular da formação profissional. Assim, o profissional docente dos IFs é um docente diferenciado no contexto de atuação profissional. Entender essas diferenças principalmente em relação à sua perspectiva sobre a questão pedagógica da inclusão é o que tratamos a seguir.

4 – METODOLOGIA DE PESQUISA

Nessa seção é feita a caracterização metodológica desse estudo. A definição do espaço e dos elementos físicos e humanos que o constituem, bem como os detalhamentos dos caminhos trilhados para atingir aos objetivos propostos.

Devido à natureza do objeto, a abordagem do presente estudo é qualitativa e quantitativa. A sustentação nessa abordagem é devida a ideia de que o estudo é realizado dentro de um contexto onde indivíduos, instituições e sociedade se relacionam e interagem no sentido de esboçar uma realidade. Desta forma, a reprodução das inferências que compõem o estudo é impossível de serem recriadas, posto a individualidade dos envolvidos, suas especificidades e momento histórico.

Sobre tal posição, Minayo (2002) aponta que a pesquisa qualitativa se ocupa de uma parte do universo de significados, motivos, aspirações, valores que refletem contexto de relações, processos e fenômenos que não podem ser simplesmente reduzidos a manipulação de variáveis, há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, um vínculo entre o objetivo e o subjetivo que não pode ser traduzido em números. Então, não basta apontar os fatos, considerando que estes apresentam o valor próprio definido pelo significado que são designados ao que fazem e falam sobre o fato, mas interpretá-los mediado pelos objetivos que são buscados pelo pesquisador e sua própria historicidade de sujeito.

Contudo, a possibilidade de que “toda pesquisa pode ser, ao mesmo tempo, quantitativa e qualitativa” (TRIVIÑOS, 2013, p. 118) apresentou caminho para que o estudo considere também os dados quantitativos ilustrados em gráficos, figuras com palavras chave de onde apareceram elementos primordiais para as categorias de análise, ao tempo que entendemos que não há descaracterização do tipo de pesquisa qualitativa, pois a análise dos dados passa por uma confrontação com os documentos institucionais, com as perguntas semiestruturadas do questionário, com as entrevistas aos docentes e observação do espaço local.

Ademais, embora vários teóricos apontem a dicotomia entre a pesquisa qualitativa e quantitativa, é possível utilizar-se de métodos que ao final possam definir a representatividade de um grupo escolhido em relação ao todo por ele representado.

O procedimento utilizado de pesquisa foi o estudo de caso, em consonância com a delimitação metodológica. Essa prática de pesquisa é do tipo estudo de caso, pela indicação de que

[...] os estudos de caso devem possibilitar a compreensão da totalidade da instância avaliada. Em contrapartida, o caso deve ser bem delimitado e possuir contornos precisos, uma vez que analisar todos os aspectos de um objeto é uma tarefa inexequível do ponto de vista prático (PERES e SANTOS, 2005, p. 110).

Ainda, invocar Yin (2001) ao reconhecer o estudo de caso como sendo

[...] uma pesquisa empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em seu contexto natural, em situações em que as fronteiras entre o contexto e o fenômeno não são claramente evidentes, utilizando múltiplas fontes de evidência.(...) A investigação de estudo de caso: enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado; baseia-se em várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir em um formato de triângulo, e, como outro resultado; beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados (YIN, 2001, p.30).

A decisão pela utilização do estudo de caso baseia-se no fato de que este tipo de orientação propicia uma visão vasta do objeto a ser estudado, fazendo com que haja o desvelar a realidade de maneira pormenorizada, considerando que existem multiplicidade de aspectos que podem ser tratados por múltiplas interpretações e ainda uma particularidade no objeto que o torna único, seja por suas características, temporalidade e espacialidade. O estudo de caso então tem significado por estar centrado em situações dentro de contexto específico, que delimitam o fenômeno que nos propomos a estudar e com isso, entender como os elementos envolvidos convergem para que uma dada situação esteja presente no espaço/ tempo de um grupo determinado.

Consideramos também a especificidade do objeto da pesquisa, conforme trata Yin (2001), este deve ser tomado como singular, em toda sua particularidade, tornando-o único, sendo então exposto detalhadamente de forma descritiva.

Para Peres e Santos (2005) existem três conjecturas a serem consideradas na escolha do estudo de caso: o pesquisador deve ter uma postura aberta e flexível, para possíveis aspectos não previstos no decorrer da pesquisa; disponha-se a utilização de uma variedade de fontes de dados, métodos de coleta, para uma interpretação mais ampla e uma posição ética de apresentar os elementos que nortearam sua interpretação de forma mais clara e concisa possível.

A pesquisa proposta tem o objetivo descritivo com o fito de conhecer mais aproximadamente as visões dos docentes, especificadamente da área técnica, a respeito da inclusão da pessoa com deficiência nesse ambiente educacional voltado para a profissionalização. A opção

por um estudo descritivo prescinde de um elenco de elementos informativos dos quais deve apossar-se o pesquisador, que podem “descrever “com exatidão” os fatos e fenômenos de determinada realidade” (TRIVIÑOS, 2013, p. 110).

A coleta dos dados da pesquisa ocorreu em três etapas: a primeira com o levantamento dos documentos institucionais, o Projeto de Desenvolvimento Institucional – PDI, o Projeto Político Pedagógico Institucional – PPPI, os projetos originados a partir deste documento, os Projetos Pedagógicos de Curso – PPCs; a segunda etapa é a seleção dos entrevistados através do sistema de gestão de pessoas do Câmpus Lagarto e a terceira, é a aplicação dos questionários e entrevistas junto aos docentes selecionados anteriormente.

Os documentos institucionais foram acessados a partir do site institucional (www.ifs.edu.br) nos *links* da documentação relacionada ao ensino e a administração. O documento PDI é construído para um período referencial de 5 anos, consequentemente, foram encontrados dois textos, considerando a data da ifetização; o PPPI tem a característica do mesmo espaço temporal do PDI e articula-se a este nas propostas institucionais. Destacamos que fizemos parte, enquanto técnica administrativa da instituição na função de Pedagogo-Área, da comissão de atualização deste documento. Com relação ao tempo determinado para reformulação de PPCs, estes são alterados conforme necessidade levantada nas coordenações de curso ou modificações nas legislações específicas, mas nunca com um prazo inferior a um ano após sua aprovação.

Os docentes das disciplinas técnicas foram os participantes desse estudo, sendo o único critério adotado para a escolha dos mesmos, numa contagem preliminar de 50 indivíduos. Para tal, foi feita através da solicitação à Direção do Câmpus Lagarto o acesso aos dados inseridos no sistema informatizado de gestão de pessoas com vistas a identificar os docentes bacharéis que atuam no Câmpus. Foram identificados 55 sujeitos, sendo 4 em situação de substituição por conta de afastamento para capacitação; 1 em lotação temporária no Câmpus. Assim, o levantamento inicial previsto sofreu a alteração descrita acima. Em seguida, entramos em contato com estes profissionais via e-mail institucional, para solicitarmos serem colaboradores na pesquisa.

No Câmpus em estudo, existem cinco coordenações distintas de cursos técnicos/ superiores onde estão distribuídos os docentes (coordenações de Informática (06 docentes); Eletromecânica (07 docentes); Edificações (17 docentes); Bacharelado em Sistema de Informação (14 docentes) e Tecnológico em Automação Industrial (17 docentes)). Desse universo, foi escolhido para a amostragem dois docentes por coordenação e que apresentavam maior e menor tempo de docência

no IFS. Para tanto, fez-se necessário incluir no questionário a informação do nome dos docentes para posterior aplicação de seleção para as entrevistas.

Os instrumentos de coleta utilizados foram o questionário e entrevistas semiestruturadas. Os questionários online foram do tipo misto, onde continham questões objetivas e abertas, confeccionados no programa Google Docs. As perguntas fechadas foram referentes ao tipo de formação inicial, idade, sexo, tempo de serviço no IFS, situação do vínculo, o porquê da opção pela docência, se as políticas atendem às pessoas com deficiência, se é possível a inclusão da pessoa com deficiência no desenvolvimento das disciplinas, se a formação inicial dá subsídios suficientes para a docência.

As perguntas abertas eram de livre escolha para serem respondidas ou não. Destacamos que não foi oportunizada ao entrevistado refazer o seu questionário inicial. Juntamente aos questionários, seguiram os Termos de Livre Consentimento e Esclarecimento – TCLE.

O tempo estabelecido no cronograma para a coleta das informações dos questionários online foi de 01 (um) mês corrido. O envio dos e-mails que continham os questionários, após o parecer consubstanciado do Comitê de Ensino e Pesquisa, foi prejudicado por conta do tempo decorrido desde a submissão até a emissão do parecer, além de que, após reenvio por duas vezes do questionário, além de solicitações orais de resposta ao questionário. Ao final, foram enviados questionários a 56 e-mails institucionais, obtivemos 35 respostas, numa proporção de 62,5% dos questionários enviados. Contudo, cabe destacar que dos questionários aplicados, dois docentes não se identificaram no momento do questionário, restando a identificação final de 33 respondentes.

Frisamos que também houve contratempos em relação às entrevistas, pelo mesmo motivo da etapa anterior, acrescesse-se haver a necessidade de aguardar a etapa dos questionários, a aproximação das férias escolares no Câmpus Lagarto e a maioria dos docentes serem residentes da cidade de Aracaju. Um dos docentes não pôde ser entrevistado porque situações pessoais do mesmo provocaram desencontros. Desta forma, foram entrevistados 9 docentes, no espaço do próprio Câmpus Lagarto em dia letivo, a exceção de um que foi entrevistado fora do Câmpus, em um sábado por agenda do próprio entrevistado.

Para efeito de análise e identificação das respostas e, atendendo ao princípio ético do sigilo dos informantes, de acordo com o Termo de Livre Consentimento, conforme explicado aos entrevistados, utilizamos neste estudo o termo “EBTT” (Educação Básica Técnica e Tecnológica) em referência ao quadro da carreira pública na qual se encaixam esses docentes, conforme definido

na Lei 11.784, de 22/09/2008, que dispõe sobre o Plano Geral de Cargos do Poder Executivo e enumerado conforme a sequência na qual foram efetivadas as entrevistas, ficando apresentados como EBTT1 até EBTT9.

A entrevista foi semiestruturada, com direcionamento exploratório através de questões que permitiu ao entrevistado discorrer sobre a suas opiniões a respeito da pessoa com deficiência, sua inclusão na educação profissional e a própria atividade docente objeto em pauta e, para a delimitação da amostragem utilizamos uma listagem de nomes para escolher, dentre os que responderam os questionários, os participantes, conforme critérios descritos nos procedimentos metodológicos. Destacamos que no questionário aplicado anteriormente foi solicitada a identificação do respondente com a justificativa da escolha posterior de amostragem para entrevista. Para tal atividade de pesquisa faz-se necessária a utilização de gravador de voz, e posterior transcrição das falas dos entrevistados.

Ressaltamos que além das entrevistas, foram realizadas observações nos ambientes institucionais, como em sua estrutura física e atitudinal com o propósito de melhor entender o contexto em que estão inseridos. A esse respeito, Vianna (2007) assegura tratar-se de uma técnica valiosa, especialmente nas coletas de dados não verbais, onde o pesquisador pode utilizar os sentidos para captar fatos presentes no local da pesquisa.

Considerando os instrumentos utilizados para a coleta de dados, as possibilidades de respostas podem variar de maneira considerável, em assim sendo, os dados são organizados de forma descritiva, por aproximação de respostas, com tratamento das especificidades logo a seguir.

O processo de análise dos dados foi desenvolvido por meio da técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), o qual a define como sendo “ a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não) ” (BARDIN, 2011, p. 44). E destaca que “ ao analista tirar partido do tratamento das mensagens que manipula para *inferir* (deduzir de maneira lógica) conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre seu meio, por exemplo” (BARDIN, 2011, p.45). A escolha deve-se a particularidade de uma pesquisa qualitativa que envolve falas que se manifestam dentro de um contexto específico (o IFS). Apresentamos as falas na análise dos resultados através de quadros com resumos de falas, figuras com técnica de gráfico *word cloud*⁷ ou

⁷ Nuvem de palavras, **word cloud** ou tag **cloud** são vários termos utilizados para um tipo de visualização em gráficos, com palavras em formas cores diferentes conforme destaque dado, assim como os grafos, bem própria da era digital.

nuvem de palavras, com o emprego de tratamento de texto através de *stop word*, além de trecho transcritos das falas.

Minayo (2002) apresenta a análise do conteúdo como um conjunto de técnicas que possibilita analisar o comportamento humano, de forma diversa para verificar as hipóteses ou questões e desvelar o que se apresenta subjacente nas falas dos conteúdos apresentados pelos envolvidos na amostragem.

4.1 Espaços da Pesquisa

A definição da questão de pesquisa voltou-se para o que descreveu Triviños (2013) como sendo o ponto de vista instrumental por termos nos voltado para um tema que surgiu da nossa prática quotidiana na qual vivenciamos como prática profissional, possibilitando que fosse possível emergir no contexto educacional no qual estamos inseridos na tentativa de entender e desvelar nuances de forma mais clara.

O Estado de Sergipe é uma das 27 unidades federativas do Brasil. Localizado na região Nordeste, tem uma extensão territorial de 21.918,493 km² ⁸, é o menor Estado da federação, com equivalência territorial a 0,26% do território nacional e 1,41% em relação à região Nordeste, a densidade populacional de 94,36 hab./km² (IBGE, 2010) distribuídos em seus 75 municípios, que ocupam as três mesorregiões determinadas conforme as características próprias (físicas, humanas, econômicas): o agreste, o leste e o sertão sergipano.

Dentro destas mesorregiões, segundo o Documento “Sergipe em Dados” foi definido, em 2007, pelo Governo Estadual em parceria com a UFS, uma nova divisão em oito territórios⁹, onde as dimensões econômico-produtiva, geoambientais, sociais, político-institucionais e culturais, são elencadas como base para um novo planejamento de ações públicas: Alto Sertão Sergipano; Leste Sergipano; Médio Sertão Sergipano; Agreste Central Sergipano; Baixo São Francisco Sergipano; Grande Aracaju; Sul Sergipano e Centro Sul Sergipano. Esta última região é onde se localiza o município de Lagarto, juntamente com Poço Verde, Riachão do Dantas, Simão Dias e Tobias Barreto.

⁸Fonte: http://www.ibge.gov.br/home/geociencias/cartografia/default_territ_area.shtm. Acessado em 29/05/2017.

⁹ SEPLAN, Secretaria de Estado do Planejamento. **Plano de Desenvolvimento Territorial Participativo de Sergipe (PDTP)**. Aracaju: s.n., 2007. Disponível em: <http://seplag.se.gov.br/wp-content/uploads/2016/06/Plano-Estrategico-de-Sergipe-2007-2010.pdf>. Acessado em 05/04/2017.

O município de Lagarto, ponto inicial de nossa pesquisa, tem uma área de 969,57 km², segundo os dados do site da própria prefeitura, é o terceiro maior município em população de Sergipe, Compõem-se de uma área dividida em mais de 100 povoados¹⁰, com um bom sistema de transporte. Sua economia baseada em atividades agropecuárias e um crescente número de indústrias, principalmente ligadas a produtos alimentícios, embalagens e móveis. Conhecida pelos seus moradores como “Cidade Ternura”, Lagarto possui uma história que data de meados do século XVII, e passou por diversas etapas de nomeação até chegar a condição de cidade em 1880. Sua economia baseia-se na agricultura, com o cultivo de fumo, frutas cítricas, mandioca; na pecuária de corte e criação de ovinos; a indústria do tabaco tem destaque, além das indústrias de embalagens, móveis e alimentícias.

O comércio de lojas de vestuários, calçados, móveis, utensílios domésticos, supermercado e variedades movimenta, além de suas fronteiras, as cidades circunvizinhas de menor porte. Em relação à cultura, o lagartense, que tem ainda o epíteto de “papa-jaca”, conta com uma consistente representação cultural de vários grupos folclóricos a exemplo dos Parafusos, Taieiras, Banda de Pífanos, Ternos de Zabumba, Cangaceiros, Silibrina e Encomendação das Almas na dimensão do folclore, além de festejos de cunho religioso, como as festas da padroeira do município, e as de destaque popular como a exposição de animais, a vaquejada e o desfile cívico de 7 de setembro. Destacamos alguns lagartenses de renome, a exemplo de Sílvio Romero, Laudelino Freire, Aníbal Freire, Abelardo Romero Dantas, Luiz Antônio Barreto, e ainda, Aglaé d’Ávila Fontes e Beatriz Góis Dantas.

Existem os postos de serviços do 2º Subgrupamento de Corpo de Bombeiros, que se localiza na rodovia de acesso ao IFS, do 7º Batalhão da Polícia Militar, do hospital público universitário mantido pelo Governo Federal, de Delegacia de Polícia Regional, de representações do Ministério Público Federal, do Ministério do Trabalho, da Agência da Previdência Social- INSS, além de outros órgãos do poder público. A cidade conta ainda com clínicas diversas, rede bancária, rede de comércio de serviços, feiras ao ar livre na cidade e nos maiores povoados do município.

Em relação à educação, o município conta com uma sede de Diretoria Regional de Educação que concentra a administração estadual da educação dos municípios da região Centro Sul; com duas instituições de ensino superior público: o IFS e a UFS (sendo um Câmpus de saúde

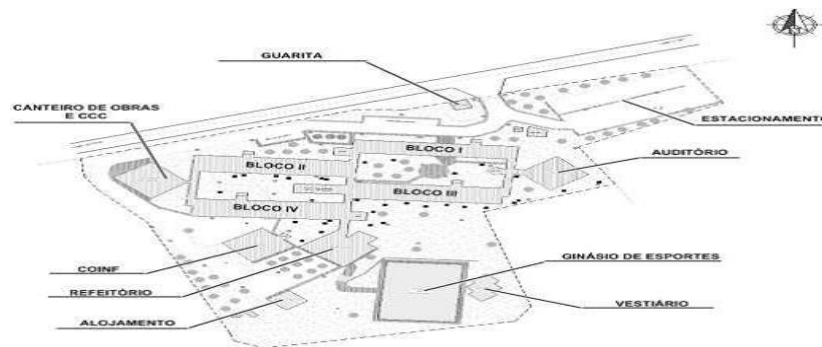
¹⁰ Fonte: <http://www.lagarto.se.gov.br/v2/a-cidade/geografia.html> .

e um pólo de EAD), quatro instituições particulares: a Universidade Tiradentes (EAD), a Faculdade José Augusto Vieira, UNIFACS- Universidade Salvador (EAD) e a Faculdade AGES. Na educação profissional há a oferta através das instituições IFS e SENAC, além de uma rede de escolas municipais e estaduais que atendem a educação básica.

No ano de 1988, inicia-se a interiorização da educação profissional em Sergipe com as preparações para a construção das instalações da UNED - Unidade de Ensino Descentralizada de Lagarto, conforme Figura 2 abaixo, destacamos que houve poucas alterações após essa planta, dentre as quais a única que se caracteriza como construção é uma garagem para os veículos institucionais. O funcionamento da unidade só ocorre em 1994, devido a atrasos na execução da obra.

“Em 1994, a Portaria nº 489, de 06 de abril, autoriza o funcionamento da Unidade de Ensino Descentralizada de Lagarto, que começa a funcionar, de fato, no ano de 1995, ofertando os cursos de Edificações e Eletromecânica, seguidos, em 1996, do curso de Informática Industrial [...]” (PPPI, 2014, p.27).

Figura 2 - Planta Baixa do Câmpus Lagarto



Fonte: <http://propi.ifto.edu.br/ocs/index.php/connepi/vii/paper/viewFile/2095/2936>.

Acessado em 03/03/2017.

Figura 3 - Vista frontal do Câmpus Lagarto



Fonte: <https://i0.wp.com/lagartocomoeujejo.com.br/wp-content/uploads/2016/05/IFS-Lagarto-LCEV.jpg?fit=975%2C569>. Acessado em 03/03/2017.

O IFS- Câmpus Lagarto está localizado em uma zona periférica, numa distância de 4 km da cidade. Tem uma área física total de 22.600m², as instalações são formadas por quatro blocos com 1º piso, onde se localizam 12 salas de aulas, 33 laboratórios, salas de administração, biblioteca, setor médico-odontológico, auditório e mini auditório, dois blocos menores destinados a laboratórios específicos e um destes blocos com subsolo onde funcionam o almoxarifado, a manutenção e a subestação elétrica; garagem; ginásio poliesportivo coberto; refeitório aberto coberto e área de estacionamento frontal descoberta. O acesso à instituição é feito por rodovia estadual vicinal asfaltada, mas sem presença de calçada lateral.

Na entrada do Câmpus, como é possível observar na Figura 3 acima, há calçamento de pedras tipo paralelepípedo, mas com declive até a entrada principal, possível de ser observado nas fotografias da Figura 4, considerando que boa parte do terreno tem desníveis de solo.

Figura 4 – Entrada, vista superior e inferior da entrada do Câmpus.



Fonte: ASCOM – Câmpus Lagarto, 2017.

A maior parte do setor administrativo está localizada no 1º piso, à exceção das salas da Biblioteca, do Registro Escolar, do Setor de Saúde, da Coordenação de Tecnologia de Informação, da Coordenação de Informática e Edificações (cursos integrados). O acesso ao piso superior se dá por uma rampa de duas etapas entre os blocos 2 e 3 que não tem construção em conformidade com as normas da Associação Brasileira das Normas Técnica – ABNT, na Nota Brasileira – NBR nº 9050 de 30 de maio de 2004, não havendo qualquer marcação ou adequação diferente do projeto original, observável na Figura 5 abaixo, e por escadas de dois lances em piso de alto impacto, sem qualquer sinalização, em todos os blocos, vislumbrado aqui na Figura 6.

Figura 5 - Rampa de acesso ao piso superior



Fonte: ASCOM – Câmpus Lagarto, 2017

Figura 6 – Escada de acesso ao Piso Superior



Fonte: ASCOM – Câmpus Lagarto, 2017

O acesso a parte de laboratório de Mecânica e o pátio da Garagem da instituição se dá, também, por uma escada entre os blocos 4 e o de Informática, o acesso é pela parte externa do prédio sem proteção de cobertura ou corrimão, em local de acesso complexo, na lateralidade da parede onde fica a subestação elétrica do Câmpus, está deteriorada, o que leva os estudantes a improvisarem uma descida pelo gramado, num declive acentuado, mas o uso da escada também é constante pelos estudantes. A precariedade de acesso e das condições de preservação desta área é evidenciada na Figura 7.

Figura 7 – Escada de acesso ao Laboratório da Oficina Mecânica



Fonte: ASCOM – Câmpus Lagarto, 2017

Os corredores fazem o acesso a todos os blocos, à exceção do bloco de Informática, eles são amplos, claros, sem obstáculos, com piso de alto impacto em excelente estado de conservação, limpos e sem obstáculos, conforme aparece na Figura 8.

Figura 8 – Corredores de circulação do Câmpus Lagarto – SE



Fonte: ASCOM- Câmpus Lagarto, 2017.

A ligação entre a área da Coordenação de Informática e o corredor é feito por uma calçada antes revestida com pequenos blocos de piso de pedra recebeu uma pavimentação de cimento, contudo não possui cobertura, proteção lateral e uma superfície plana no mesmo nível dos demais corredores, conforme Figura 9 apresenta.

Figura 9 – Passeio de acesso ao Bloco de Informática



Fonte: ASCOM- Câmpus Lagarto, 2017

A acessibilidade é reduzida, considerando o período em que o prédio foi construído, mas já existem alterações com pequenas rampas de acesso para cadeirantes na entrada principal e nas áreas de estacionamento com acesso ao bloco 1, construídas em uma ação da gestão local com servidores realizada há alguns anos com o objetivo de minimizar os impactos da falta deste tipo de acesso, mas não atende as normativas técnicas a respeito dos padrões estabelecidos. Segundo a Direção Geral do Câmpus, há um projeto de adaptação para acessibilidade a ser conduzido pela Reitoria. Existem nos pátios de estacionamento localizados à frente do Câmpus e ao lado esquerdo, duas marcações de vagas destinadas a cadeirantes. Destacamos que não há estacionamento coberto em uso, atualmente, para servidores nem visitantes e além das duas rampas conforme figura abaixo, mais uma rampa na área intermediária entre esses dois pontos visualizados na Figura 10.

Figura 10 – Rampas de acesso externas



Fonte: ASCOM – Câmpus Lagarto, 2017.

Está acontecendo, no decorrer deste estudo, a reforma do ginásio poliesportivo, com observação das alterações para a comodidade da pessoa com deficiência, incluindo uma rampa de acesso com corrimão lateral, obedecendo a Norma Técnica NBR nº 9050/2015, visto que anteriormente ser por escada de um lance, pois a localização do referido ginásio é em uma parte mais baixa do terreno do Câmpus Lagarto. Esta mesma rampa faz o acesso para o espaço de convivência de servidores, espaço implantado com o objetivo de proporcionar um espaço para utilização nos momentos de pausa das atividades laborais.

Figura 11 – Acesso ao Ginásio de Esportes



Fonte: ASCOM – Câmpus Lagarto, 2017

Os banheiros estão em processo de reforma e revitalização das instalações, com as alterações já necessárias à acessibilidade, cumprindo a NBR em relação à forma e acessórios, mas ainda não há marcação tátil em qualquer dos ambientes da instituição.

As ofertas de cursos se ampliam, acrescentam-se aos já ofertados no início dos cursos técnicos de Edificações e Eletromecânica, o de Informática, junto com a oferta do Ensino Médio, à época denominado 2º Grau. Em 2007 foi realizado, em Lagarto, o primeiro processo seletivo para cursos superiores, o Curso Tecnológico em Automação Industrial, além de cursos de menor duração. Atualmente permanecem os três cursos iniciais, agora na modalidade integrado ao Ensino Médio, Redes de Computadores, Eletromecânica, e Edificação, também estes dois últimos na modalidade técnica subsequente ao Ensino Médio. A oferta de cursos superiores tem, além de Tecnológico em Automação Industrial, a Licenciatura em Física e o Bacharelado em Sistema de Informação, somou-se a estes, a implantação do curso de Engenharia Elétrica no período de 2017.2. A matrícula em 2017.1 foi de 1215 discentes sendo 337 nas modalidades¹¹ do Ensino Médio Técnico Integrado e 535 discentes nos Técnicos de Ensino Médio Subsequente; 461 discentes dos cursos superiores.

De acordo com a Portaria nº 246, de 25 de abril de 2016, o dimensionamento de pessoal técnico administrativo e docente está inserido no tipo de Câmpus 90/60, onde 90 são docentes e 60

¹¹ Segundo o CNE/MEC, “§ 3º A articulação entre a Educação Profissional Técnica de nível médio e o Ensino Médio se dará das seguintes formas: I. integrada, no mesmo estabelecimento de ensino, contando com matrícula única para cada aluno; II. Concomitante, no mesmo estabelecimento de ensino ou em instituições de ensino distintas, aproveitando as oportunidades educacionais disponíveis, ou mediante convênio de intercomplementaridade; e III. Subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Médio”. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_resol1.pdf. Acessado em 07/04/2017.

são técnicos administrativos. Este modelo é definido por um cálculo que considera o tipo de unidade, o quantitativo de docentes que tanto estão relacionados ao número de professores efetivos quanto da época da instituição dos IFs e a distribuição dos técnicos administrativos dentro da rede federal de educação. Considerando o perfil de educação profissional, a maior parte dos docentes do Câmpus em tela são os das disciplinas da área da formação técnica.

4.2. Análise dos resultados

Superando o entendimento de que a interpretação dos dados desponta automaticamente ao nos depararmos com os dados coletados, evidencia-se a necessidade de analisar, interpretar e apreender os significados que são emanados destas amostras. Para a consecução da análise do conteúdo, Bardin (2011) elenca as fases na qual se organiza o trabalho: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A pré-análise identificada como o espaço de organização do material a ser analisado, é a fase que tem por ““ objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise. ”” (BARDIN, 2011, p. 125). Esta fase é primordial porque é o momento em que são formuladas as questões do estudo e os caminhos pretendidos para a fundamentação da interpretação dos resultados.

É nesta fase ainda que são delimitadas as atividades de organização definidas como: a) “leitura flutuante”- onde se mantêm um contato inicial com a documentação da coleta de dados e demais informações sobre o material; b) a escolha dos documentos – constituída da delimitação do material a ser analisado; c) a formulação de hipóteses e dos objetivos, momento em que nos questionamos a respeito do problema; d) a referenciação dos índices e a elaboração de indicadores, onde são os indicadores a partir dos recortes de falas dos entrevistados; e) a preparação do material, que consiste na preparação formal do material coletado para a estruturação do estudo. Dito isso, Bardin (2011) ainda alerta que embora esta fase seja tediosa é essencial para que se cumpra as regras previamente formuladas.

Na segunda fase definida por Bardin (2011) como exploração do material se caracteriza pela análise com o objetivo de delimitar categorias (operações de codificação), enumeração de

elementos para o registro, resultando no momento da descrição do material considerando as hipóteses traçadas e referências escolhidas anteriormente.

A terceira etapa definida na análise de conteúdo como tratamento dos resultados obtidos, inferências e interpretação, consiste no período de tratamento dos dados com a concentração das informações significativas de acordo com os objetivos propostos e a proposição de inferências que possibilitam a interpretação, com o fito de reflexão e crítica dos dados.

A categorização, segundo Bardin (2011), é um importante momento, pois corresponde a transformação dos dados em unidades, seja por recorte, agregação ou enumeração visando à representação do texto, definindo características de apresentação.

Destacamos que outros autores, a exemplo de Triviños (2003), que listam diferentes fases relacionando-as às definidas por Bardin (2011), contudo, a nomenclatura empregada é outra. O autor define as fases como: pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial, onde cada etapa traz evidências das ideias de Bardin.

Por essas afirmações, a leitura das narrativas dos informantes deste estudo é disposta de modo a analisar elementos que respondam aos nossos questionamentos, dentro das questões propostas abaixo:

- A) Por que a opção pela docência.
- B) As políticas do IFS atendem às pessoas com deficiência.
- C) Relação entre formação inicial e docência.
- D) Prática docente diária.
- E) Docente/curso planeja para atender a pessoa com deficiência.
- F) Atuação docente possibilita a formação profissional.
- G) Condições humanas e materiais oferecidos pelo IFS.
- H) Entraves à inclusão da pessoa com deficiência;
- I) Fazer pedagógico na docência.
- J) Atividades acadêmicas desenvolvidas na sua docência.

Alicerçando a análise com os dados das entrevistas elencamos abaixo as sínteses das questões apresentadas aos entrevistados e os respectivos resumos de respostas por informante e por questão, objetivando uma visão geral das respostas. É importante destacar que as palavras apresentadas são as das falas destes docentes.

Quadro 1 – Por que a opção pela docência

Informante	Resumo de respostas
EBTT1	Gostar de conhecer, estudar. Gostei.
EBTT2	Habilidade. Abracei.
EBTT3	Concurso. Não penso em sair.
EBTT4	Concurso. Gostei.
EBTT5	Concurso... Já tinha dado aulas de “banca”. Acabei abraçando.
EBTT6	Algo interessante.
EBTT7	Vocação. Tomei gosto.
EBTT8	Primeiro emprego de professor. Gostei.
EBTT9	Identificação com a docência. Gosto.

Fonte: Entrevista realizada junto aos docentes, 2017.

Quadro 2 - As políticas do IFS atendem às pessoas com deficiência

Docente	Resumo de respostas
EBTT1	Não tenho certeza. Pelo menos existe o Núcleo de apoio à pessoa com necessidades especiais.
EBTT2	Desconheço.
EBTT3	Não vejo.
EBTT4	Grande preocupação da prof. A. J. Efetivamente desconheço.
EBTT5	Não tem estrutura, não tem treinamento.
EBTT6	Existe, porem desconheço. Não vi divulgação no IFS.
EBTT7	NAPNE é o único instrumento de apoio.
EBTT8	Não está preparado para atender.
EBTT9	Não sei questão realmente de legislação... Tem rampa, por elevador...teria que ter uma sala mais adaptada.

Fonte: Entrevista realizada junto aos docentes, 2017.

Quadro 3 - Relação entre formação inicial e docência

Docente	Resumo de respostas
EBTT1	Não tem contribuição. Mestrado contribui um pouco. Desafiador, encontrar a melhor forma de fazer os alunos aprenderem.
EBTT2	Boa formação profissional, facilidade de prática profissional.
EBTT3	Ajudou um pouco.
EBTT4	Só o conteúdo da universidade não é suficiente.
EBTT5	Completa.
EBTT6	Sinto falta de alguns aspectos pedagógicos.
EBTT7	Não tem nenhuma relação.
EBTT8	Nenhuma.
EBTT9	Tem tudo a ver, porque de legislação não sei, eu tinha esse lado de gostar já da questão docente.

Fonte: Entrevista realizada junto aos docentes, 2017

Quadro 4 - Prática docente diária

Docente	Resumo de respostas
EBTT1	Não planejamento.
EBTT2	Planejamento prévio.
EBTT3	Boa para excelente.
EBTT4	A prática eu aprendi além da teoria. A cada dia que encontro... turma diferente.
EBTT5	É um prazer.
EBTT6	Tenho pesquisado bastante a respeito de melhoria na prática docente.
EBTT7	Constante aprendizado. Feedback das turmas.
EBTT8	Levar o aluno para a vida prática.
EBTT9	Constante aprendizado... Me adapto ao ritmo da turma.

Fonte: Entrevista realizada junto aos docentes, 2017

Quadro 5 - Docente/ curso planeja para atender a pessoa com deficiência

Docente	Resumo de respostas
EBTT1	Só uso de alguns softwares.
EBTT2	Oferece exclusão para muitas pessoas.
EBTT3	Não planeja.
EBTT4	Não tem planejamento.
EBTT5	Não tem planejamento.
EBTT6	Não planeja.
EBTT7	Não tenho nenhuma experiência desse tipo aqui no Instituto.
EBTT8	Não foi tratado até agora.
EBTT9	Acho difícil. Pode ser incluído no IFS, difícil é ele ser incluído no mercado de trabalho.

Fonte: Entrevista realizada junto aos docentes, 2017.

Quadro 6 - Como a atuação docente possibilita a formação profissional

Docente	Resumo de respostas
EBTT1	Monitores (alunos)... Acesso a tecnologias: e-books, livro digitais, “google sala de aula”..
EBTT2	Tudo depende do planejamento.
EBTT3	Não penso nisso. Depende da deficiência, se for visual é bem improvável.
EBTT4	Ele (o docente) vai procurara ler, entender, prestar atenção que na sala tem alguém com deficiência... Planejar.
EBTT5	A depender da metodologia que o docente use.
EBTT6	Professores não estão preparados para formar esses alunos.
EBTT7	Profissional docente ainda é despreparado para isso.
EBTT8	Minha experiência com pessoas com deficiência em ministrar é nenhuma.
EBTT9	Com informação.

Fonte: Entrevista realizada junto aos docentes, 2017.

Quadro 7 - Condições humanas e materiais oferecidas pelo IFS

Docente	Resumo de respostas
EBTT1	Acessibilidade em determinados ambientes.
EBTT2	Recursos audiovisuais.
EBTT3	Precisa melhorar muito, professores. Não vejo os alunos reclamando dos técnicos, reduzido à noite. Materiais excelentes.
EBTT4	Materiais desconheço; Humanos, a prof. A.J., só conheço ela.
EBTT5	Não temos estrutura física, humanas...Não tem capacitação específica.
EBTT6	Só os laboratórios... não sei responder.
EBTT7	Reuniões pedagógicas, de coordenação...Trabalha com temas periféricos do que o cerne da questão.
EBTT8	Mudar a forma de avaliar... Precisa ter uma noção da vida do aluno.
EBTT9	Deixa a desejar... Tem dificuldade de sair da coordenação, procurar as gerencias, a Direção...Ter esse contato para entender o aluno.

Fonte: Entrevista realizada junto aos docentes, 2017.

Quadro 8 - Entraves à inclusão da pessoa com deficiência

Docente	Resumo de respostas
EBTT1	Preparação maior do planejamento.
EBTT2	Recursos financeiros.
EBTT3	Laboratórios.
EBTT4	Despreparo do professor.
EBTT5	Não sei como seria... Porque não tive essa experiência pessoal.
EBTT6	A falta de preparo do docente.
EBTT7	São muitas, não tem tecnologia assistivas suficientes, não tem curso. A própria rede não tem uma política definida clara de inclusão.
EBTT8	Primeiro um curso para treinar os professores; segundo, é preparar as salas de aula; terceiro, os próprios profissionais.
EBTT9	Trabalhar em conjunto, a informação e essa parceria.

Fonte: Entrevista realizada junto aos docentes, 2017.

Quadro 9 - Fazer pedagógico na docência

Docente	Resumo de respostas.
EBTT1	Conhecimentos teóricos, comunicação e prática.
EBTT2	Limitação de recursos financeiros para material.
EBTT3	Dificuldade muito grande.
EBTT4	Cada aula, a cada período eu encontro situações diferentes.
EBTT5	Engenharia como um todo é quase uma docência... parte metodológica, sistemática, de passar a tarefa, aprendizagem assim.
EBTT6	Tento aplicar algumas coisas da pedagogia.
EBTT7	Relação de troca... Aluno tem que ser protagonistas.
EBTT8	Difícil. Entender o que o aluno está fazendo e trazer o aluno para fazer uma prática.
EBTT9	Fui construindo... A minha forma de ensinar.

Fonte: Entrevista realizada junto aos docentes, 2017.

Quadro 10 - Como as atividades acadêmicas são desenvolvidas na sua docência

Docente	Resumo de respostas
EBTT1	Exercícios baseados na teoria, atividades práticas, aprendendo comigo, sozinho ou uns com os outros.
EBTT2	Aparato de equipamentos e ferramentas para exercício das atividades.
EBTT3	Aulas teóricas e práticas, com uso das redes sociais.
EBTT4	Eu planejo... Levo para a sala de aula, explico aos alunos... Muitas vezes tem sugestões boas e eu acato.
EBTT5	Planejo de acordo com a necessidade do aluno no mercado de trabalho.
EBTT6	Faço avaliação do que deu certo e do que não deu certo. Feedback dos alunos. Planejamento para todo o período.
EBTT7	Projetos, seminários... Mínimo de aulas expositivas.
EBTT8	Pegar a realidade do aluno e tentar fazer o aluno entender essa realidade.
EBTT9	Muita técnica, pouca teoria, mais aula prática.

Fonte: Entrevista realizada junto aos docentes, 2017

Em análise dos dados levantados nas entrevistas, identificamos elementos e elegemos as seguintes categorias:

- A) Docência;
- B) Planejamento;
- C) Formação continuada;
- D) Inclusão da pessoa com deficiência.

As narrativas relacionadas à definição de dados sobre tempo de serviço na instituição, experiência de docência se cruzam com os dados dos questionários onde 97,1% (34 docentes) pertencem ao quadro de servidores efetivos da instituição e têm uma média de 5 anos de atuação na instituição com percentual maior de respostas (14,3%), considerando que a pergunta era aberta e cada docente fez a sua definição de tempo de serviço, inclusive alguns com meses, da mesma forma em relação a docência fora do IFS, as respostas relacionadas a falta de experiência em docência em outras instituições superaram as que declararam ter experiências de docência anteriores.

Sobre tais narrativas é possível deduzir que a condição de docente destes profissionais no seu fazer pedagógico está sendo construída nos espaços do Câmpus no qual acontece a prática diária da docência, nas experiências que vivenciam, na especificidade do contexto das relações de ensino aprendizagem, dentro do espaço do Câmpus.

Para apresentação e análise das falas dos informantes utilizamos a técnica de gráfico digital *word cloud generator* ou nuvem de palavras¹² que apresenta as palavras em grau de frequência em que aparece no texto variando em tamanho de fonte de acordo essa frequência. Neste momento do processamento das palavras foi realizado um tratamento do texto denominada na computação de *stop words* (termo em língua inglesa que trata de artigos, conjunções preposições e outros) através de eliminação das palavras sem significado individualmente, desta forma, será possível visualizar uma representação mais direta das falas dos informantes.

¹² Disponível em <https://wordart.com/>. Acessado em setembro de 2017.

Figura 12 - Por que escolheu a docência



Fonte: Recurso WordArt / Categorias da questão 1.

Em se tratando da formação docente, a materialidade do trabalho traduz uma realidade social, articulada em ações e objetos institucionais e ao próprio ser individual do docente (TARDIF, 2010, p.10). Imbuída desta ideia, nas análises da categoria Docência, o que pensam os docentes a respeito da atividade profissional que desenvolvem, constatamos que existem elementos que traduzem a sua motivação inicial para a escolha e os direcionamentos das ações para a efetivação de sua prática docente cotidiana.

As análises das narrativas dos docentes bacharéis sobre as razões da escolha da profissão revelaram que estes vislumbram a atividade docente por já gostar da atividade/ ser interessante/ desafiador/ adquirir estabilidade profissional/ ter vocação, apresentados na Figura 12.

Inicialmente o destaque para o fato de gostar antes e mais ainda gostar depois de se estabelecerem na atividade nos remete a Tardif (2010) que em suas pesquisas sobre as histórias de vida dos professores traz alguns destes elementos destacados, postos no Quadro 1 e

[...]falaram de experiências escolares importantes e positivas, como por exemplo, o prazer que tinham em ajudar os outros alunos da sala sempre que havia oportunidade. Em certos casos, tais experiências são suficientemente importantes e gratificantes para ter determinado a escolha da carreira (TARDIF, 2010, p.77).

Também nas narrativas dos docentes bacharéis, as experiências vivenciadas em atividades relacionadas ao ensino trouxeram-lhes motivação para essa profissionalidade, aqui entendida como um processo de identificação profissional, constituída de práticas e atributos inerentes à profissão docente, conforme relataram alguns e, com o exercício da profissão esse sentimento foi reforçado ou aparece em alguns que não haviam mencionado anteriormente.

Sob o posicionamento da experiência acima, a afirmação da importância da experiência na orientação de escolha da profissão docente tem destaque nas narrativas dos docentes do Câmpus Lagarto

Escolhi ser docente porque sempre gostei de conhecer coisas novas, estudar, principalmente novas tecnologias e também durante o curso, na graduação bacharelado, eu tive a oportunidade de ser monitor de algumas disciplinas e vi que poderia ensinar! passar aquilo que eu conhecia, sabia e passei a gostar disso também. EBBT1.

Na minha história de vida profissional teve alguns caminhos que me levaram a essa no caso essa condição de professor e quando vi que tinha as habilidades para desenvolver um bom trabalho nessa área aí eu abracei com todos os dedos. EBTT2.

Na verdade eu acho que foi mais vocação minha, apesar de ser formado em engenharia, eu comecei a ensinar e tomei gosto pela coisa e acabei seguindo nessa profissão. EBTT7

Na verdade eu já tinha essa identificação dentro do curso, eu gostava muito de disciplinas que eu me identificava lá, de Urbanismo, então eu participava muito de trabalhos que envolviam você praticamente ser, ministrar a aula de alguns professores, em faculdade se faz isso, quando a disciplina tem essa parte teórica que dá para você ser mais analítico, mas crítico e eu me identificava muito, então eu já era aluna de pesquisa na faculdade e aí, como aluna de pesquisa, eu fui me identificando cada vez mais. EBTT9.

A naturalização da ação docente, com a vocação utilizada como argumento para a escolha da atividade docente, apresenta uma ambiguidade se considerarmos que vocação é uma palavra derivada do verbo no latim “*vocare*” que significa “chamar”, estas pessoas têm uma inclinação para uma atividade profissional, aqui especificamente para a docência, contudo, pensamos que para concretização da vocação seria mais viável a busca por uma formação através da escolha por um curso de licenciatura, o qual, a priori conduziria mais facilmente a efetivação da vocação, também aparece nas narrativas.

Já a busca da estabilidade, mesmo quando acompanhadas de impressão de relação sentimental com atividade docente, nesta instituição está provavelmente relacionada ao fato de tratar-se de um órgão federal com uma média salarial dos docentes superior à praticada em outras instituições sob a gestão de outros níveis de governo, quer seja estadual ou municipal (respectivamente R\$ 7.767,94, R\$ 3.476,42 e R\$ 3.116,35)¹³ e a média de salário dos engenheiros, por exemplo é de R\$ 5.622,00 a R\$ 7.964, 50¹⁴ . A qualificação profissional por sua especificidade

¹³ FONTE: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=50471>.

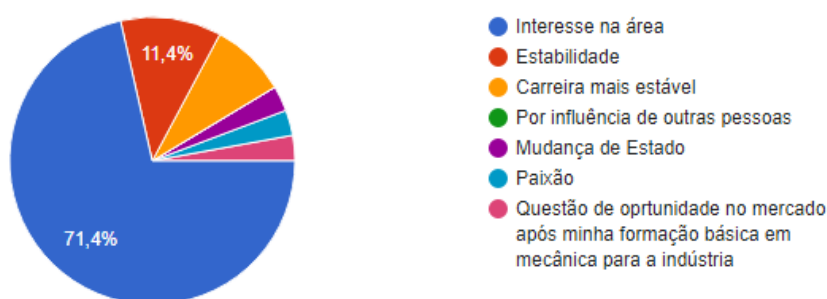
¹⁴ FONTE: <http://www.pisosalarial.com.br/salarios/engenheiro/>

da educação profissional exigida possibilita o acesso desse grupo de profissionais bacharéis que tem um perfil bem delimitado de formação técnica, divergente das licenciaturas, como narrado na fala abaixo.

Foi mais por causa do concurso mesmo. Estava em outro concurso e queria voltar para meu Estado. A princípio não queria me envolver com docência porque eu achava que o engenheiro a princípio tem que ser trabalhar em indústria, não em docência, e eu já tinha feito mestrado e o meu mestrado foi puramente profissional, nunca pensei em fazer o mestrado acadêmico e nunca pensei entrar em na academia universitária, mas hoje eu não penso sair daqui de jeito nenhum. EBTT3.

Em relação ainda à opção pela docência, os resultados levantados no questionário, expostos na Figura 13, corroboram para reafirmar as narrativas postas. O interesse pelo ensino também aparece com maior destaque, 71,4% (25 docentes) seguida de perto pela estabilidade da profissão (11,4%) e da carreira mais estável (8,6%), num mesmo direcionamento do exposto nas narrativas. Diante disso, pode-se inferir que os docentes bacharéis do IFS- Câmpus Lagarto sentem satisfação em desenvolver sua profissão docente, situação também exposta no quadro do apêndice 3.

Figura 13 - Motivos da escolha da Docência



Fonte: Questionário aplicado junto aos docentes do Câmpus Lagarto, 2017.

Ademais, nos dados coletados nos questionários enviados, percebe-se que o interesse na área, aparece com maior destaque como motivos para a escolha da atividade docente podem ser

com deficiência, quanto dos docentes e os envolvidos na escola, inclusive no olhar mais atento para perceber os discentes que possam ter deficiência com vistas à efetividade do processo ensino aprendizagem.

Assim, podemos inferir como já destacado que mesmo tendo uma formação específica que habilita os docentes bacharéis para o domínio das disciplinas técnicas, ainda restam os saberes pedagógicos que carecem de formação complementar para o exercício da atividade docente, no trato com o discente em processo de construção de conhecimento e, sobretudo, em relação à inclusão da pessoa com deficiência.

Figura 22 – Como são desenvolvidas as atividades acadêmicas



Fonte: Recurso WordArt / Categorias da questão 10

Essas narrativas trazem a tona os saberes destacados por Tardif (2010), nas respostas interpostas pelos docentes, são evidentes que os saberes curriculares e os experienciais estão presentes nas concepções explicitadas pelos docentes, por fazerem uma alusão constante à prática e aos conhecimentos do cotidiano da docência, a exemplo do exposto na Figura 22 através das palavras chave atividade, prática, projeto, feedback, tentar. Os saberes pedagógicos são reconhecidos como importantes para a efetividade da atividade docente, o que nos leva a inferir que nas falas o docente bacharel demonstra entender que o fazer pedagógico exige mais do que o domínio dos conteúdos específicos das áreas de conhecimento, reforçado também as evidências no Quadro 10.

Outros fatores estão inter-relacionados no exercício da docência, delineando-se um possível anseio por ação que viesse, institucionalmente, aquietar algumas dúvidas em relação à

profissionalidade docente e as condições necessárias para as desconstruções de paradigmas relacionados ao que é ensinar, aprender e construir conhecimento.

Ser caracterizada como um processo, à medida que as soluções vão sendo estruturadas para enfrentar as barreiras impostas à aprendizagem dos alunos, barreiras estas que sempre existirão porque haverá novos ingressantes e, mesmo os alunos existentes trarão sempre desafios cujas respostas atuais podem não ser suficientes (MANTOAN, 2006, p.42-43).

As mudanças no âmbito educacional para incluir as pessoas com deficiência são complexas e envolvem ponderar sobre as modificações relacionadas no próprio sistema, nas instituições de ensino, nas práticas de todos os profissionais que interagem no processo educativo.

5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa em educação não é uma tarefa fácil, considerando que além das discussões teóricas das quais devemos nos apropriar, há o âmago dos aspectos práticos da pesquisa e é salutar destacar que não basta apenas o anseio de realizá-la, outros elementos se agregam para a consecução do objetivo. É preciso desvencilhar-se da visão rotineira e perscrutar sob um novo olhar, tudo que para nós já é familiar, envolver-se em um estranhamento inquietante. Contudo, pesquisar em um espaço onde a sua atuação profissional está diretamente relacionada ao objeto de pesquisa não se traduz em algo simplório, principalmente no momento das entrevistas e da observação, pela dificuldade de mostrar-se, desvelar o espaço de sala de prática do entrevistado.

Alinhados às reivindicações contemporâneas, os docentes transparecem um entendimento do discurso da inclusão, de forma pessoal, comprometidos com o discurso social vigente, justificando que institucionalmente o mesmo está em descompasso, o que pode ser verificado pela falta de identificação em relação às ações do IFS em se tratando da inclusão da pessoa com deficiências. Contudo, a que se considerar que as estruturações de ações são planejadas na formulação dos documentos PPPI, PDI e PPCs que são elaborados por comissões compostas, em sua maioria, pelos próprios docentes.

O olhar despercebido dos docentes para a documentação institucional atrela-se a forma sucinta como estão apresentadas as descrições dos objetivos institucionais no que se refere à inclusão das pessoas com deficiência, onde o destaque na questão social é mais presente e com detalhes mais direcionados, a exemplo das ações de assistência estudantil através do Programa de Assistência e Acompanhamento ao Educando (PRAAE), baseado em auxílio financeiro ao discente com comprovada vulnerabilidade. E, embora os documentos sejam públicos e de acesso livre na página da instituição na internet, os termos empregados estão apresentados em um enfoque, principalmente nas questões de ensino, que requer uma discussão maior entre os docentes que não têm formação curricular nesta área e já declararam que haverá necessidade de uma formação pedagógica. Estes mesmo documentos não apresentam com detalhes de que forma será conduzida as ações com vistas a inclusão da pessoa com deficiência, sendo inclusive tratado de maneira breve no PPCs de curso.

As dificuldades de efetivação das políticas direcionadas à inclusão da pessoa com deficiência se refletem nas falas dos docentes que enfatizam o pouco entendimento destas metas,

mas essa situação não é divergente da maioria das instituições escolares que se deparam com a diversidade de discentes no seu espaço escolar. Os docentes bacharéis não têm uma clareza de identificação de quem são os discentes com deficiência e se os tem em sala/instituição, apresentados o fato de que o número destes discentes inseridos no Câmpus Lagarto ser reduzido possivelmente por ser uma instituição voltada para a modalidade de ensino médio e superior e as dificuldades para as pessoas com deficiência já se delineiam na educação básica, e não estarem presentes em seus espaços de sua docência é que seus planejamentos individuais ou coletivos das coordenações de curso não contemplem a possibilidade de estarem, mesmo que já haja alguns discentes, estes têm passado despercebidos por boa parte dos docentes.

Possivelmente um planejamento que contemplasse uma articulação de ações para a formação docente a longo prazo e de forma contínua, traria a visão institucional aos docentes bacharéis, considerando que, pela própria legislação vigente, as matrículas de pessoas com deficiência aumentarão pela própria reserva de vagas nos processos seletivos.

O paradigma da inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho ainda é um fator marcante na ação do docente bacharel, delimitado pelos interesses do mercado de trabalho e pelo perfil esperado do profissional a ser habilitado nos respectivos cursos que atuam. Assim, segundo as falas, equipamentos, máquinas, práticas profissionais, estratégias de trabalho e perfil profissional adaptado à deficiência ainda é discurso pouco apresentado nos espaços de preparação docente dos cursos, visto não constar nas falas e tampouco nos planejamentos dos docentes, seja como coordenação de curso, seja enquanto disciplinas, para atender a esse público. É destacado assim a ausência de uma perspectiva objetiva de inclusão da pessoa com deficiência representada pela pouca visibilidade de falas direcionadas a estratégias para a inclusão destas pessoas na vida acadêmica do Câmpus Lagarto.

A formação dos docentes bacharéis tem um direcionamento curricular distinto das licenciaturas, o que não os impede de assumir legalmente a docência como atividade profissional, enfrentando os dilemas próprios da atividade, de aprendizagem constante, de reflexão e (re) elaboração das ações no fazer pedagógico do docente e sua interação com o discente. A própria identificação como docente aparentemente tem um vislumbre tênue num primeiro momento, provavelmente considerando que esta não era a opção inicial de profissão, mesmo que não estejam acenadas possibilidade de abandono da profissão docente.

Circunstancialmente, com um currículo inicial desprendido de conhecimentos pedagógicos, os docentes bacharéis denotam uma disposição para ações que possam vir a incluir todos os discentes nas suas atividades em sala de aula. Os discursos das entrevistas explanados pelos docentes bacharéis fazem vislumbrar que estes acreditam na possibilidade da inclusão tanto nas suas aulas quanto no mercado de trabalho, mas também apresentam reticências em relação às condições das estruturas físicas, a formação de pessoal e as condições de preparação ao tipo de especificidade da pessoa com deficiência para que esta possa ser incluída. Contudo, o fato de não descartarem a possibilidade de uma adaptação curricular para atender aos discentes que se apresentarem com deficiência, já denota uma abertura paradigmática significativa.

É destaque a necessidade de formação continuada voltada para as particularidades do fazer pedagógico docente, a exemplo da avaliação de aprendizagem, de alterações físicas no Câmpus para a inclusão do discente com deficiência. Esta situação poderia ser minimizada pela oferta sistemática de um programa de formação em temas ou blocos que contemplasse a lacuna pedagógica destacada pelos docentes, definida pelo setor específico de ensino, mas consultado os docentes interessados sobre a sua definição temática, com um prazo ao longo do ano letivo, com um espaço de tempo entre as etapas de execução.

Sobre o aspecto da formação profissional dos discentes, as respostas dos docentes de forma tácita denotam o receio na sobrecarga de responsabilidade da inclusão sem os conhecimentos e condições necessários, que correspondem ao que Charlot (2005) já destaca o que a sociedade espera que resolvam os problemas e encontrem os meios para tais soluções, porém estes acenam para a repartição de responsabilidades com a instituição dentro de sua função organizacional. Dentro deste quadro, a compreensão de que a tarefa de inclusão da pessoa com deficiência como sujeito social, do qual trata Touraine (2010), que se constrói dentro de sua própria historicidade, também a construção da profissionalidade docente traz implicações no ajuste do ambiente paradigmático para a inclusão da pessoa em um currículo voltado para o mercado de trabalho, com foco na formação omnilateral e integral.

Considerando que a aprendizagem reflexiva constante nos tornam mais concisos a uma atividade, o destaque da formação continuada como necessidade profissional e motivadora da diminuição dos anseios em relação ao modo de agir/ fazer pedagógico dos docentes bacharéis, possivelmente, é um ponto positivo a ser considerado com vistas à perspectiva de que o processo

ensino aprendizagem exige mais conhecimento do que o domínio de conhecimentos curriculares, evidenciado nas práticas em sala de aula técnicas.

Ante o exposto, nos remetemos a Tardif (2010) quando nos lembra de que são os saberes do docente que se materializam em uma realidade social, através dos vários elementos que se agrupam na sua constituição enquanto docente quer seja em sua formação quer seja as várias situações que o rodeiam em sua prática profissional.

Consideramos que o docente se constitui o seu modo pessoal de agir em sua prática profissional influenciado por determinantes que são temporais, toma como sua a própria historicidade do homem e este é mediador da construção da profissionalização discente a ser observada nas ações que se voltem para a reflexão das políticas internas de formação continuada com vistas à inclusão da pessoa com deficiência que buscam a inserção no mercado de trabalho, impelidas pelas incertezas em relação ao futuro e pelo vislumbamento deste acesso via educação profissional.

Em uma instituição que baseia suas ações no tripé ensino, pesquisa e extensão, com uma larga experiência na área de formação profissional, com foco na inclusão social com o sentido de inclusão no mercado de trabalho, apreender o novo sentido da inclusão que prescinde a aceitação das diferenças individuais e da valorização da diversidade, tudo isso com a busca de uma sociedade mais justa e humanizada não tem sido um caminho recoberto de êxitos, mas uma árdua tarefa que requer planejamento e ação.

Com vistas às propostas de mudança um planejamento que contemple uma formação continuada como complementação pedagógica, a longo prazo, priorizando a discussão sobre construção de conhecimentos pedagógicos para aprofundamento do entendimento da relação ensino-aprendizagem dentro do direcionamento da educação profissional.

Com isso, diante das nuances apresentadas no estudo, pensamos que embora haja a disposição dos docentes bacharéis para a inclusão da pessoa com deficiência, muito ainda precisa ser feito para que a Instituição tenha condições de receber e incluir efetivamente o discente com deficiência que optar pela formação profissional nas cadeiras do IFS – Câmpus Lagarto.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Isa Regina Santos dos. Deficiência intelectual, inclusão escolar e ensino médio: algumas reflexões. In: FERRETE, Anne Alilma Silva Souza, SOUZA, Verônica dos Reis Mariano, FERRETE, Rodrigo Bozzi (Org.). **A Inclusão Escolar da pessoa com deficiência**. São Cristóvão, Editora UFS, 2013, p. 35-45.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAUMEL, Roseli C. R.C. et col. **Integrar / Incluir: desafio para a escola atual**. São Paulo: FE-USP, 1998.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

COSTA, Sílvia M^a de Moura Bonjour. **A construção do saber pedagógico do professor bacharel**: percepções de professores do IFMT/ Rondonópolis. Dissertação (Mestrado). UFMT. 102 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 9^a edição. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: Teorias em conflito. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho**. 11^a edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012 (Coleção Estudos Culturais em Educação). p. 25-54.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Trabalho Necessário**. Ano 13, n^o 20/2015. Disponível em www.uff.br/trabalhonecessario Acessado em 15 de junho de 2017.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas S.A., 2010.

GOUVEIA, Fernanda Paixão de. A expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no território brasileiro: entre o local e o nacional. In: **Revista Brasileira de geografia econômica**. Espaço e Economia. [Online]9|2016. Disponível em: <http://espacoeconomia.revues.org/2434>. Acessado em 13/02/2017.

HOBBSAWM, E. **A era do capital**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

JANNUZZI, G. M. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1994.

KUENZER, Acácia Zeneida. Dilemas da formação de professores para o Ensino Médio no século XXI. IN: **Reestruturação do ensino médio**: pressupostos teóricos e desafios da prática. AZEVEDO, José Clóvis e RESI, Tarcísio Jonas (org.). 1ª ed. São Paulo: Fundação Santillana, 2014. p. 77 -92. Disponível em: <http://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A8A8A83465CC9A101465E3F850A3D8D> Acessado em 16 de maio de 2017.

KUENZER, Acácia Zeneida. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica. DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas et al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica 2010, p. 497-518.

LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, Maria Cecília Rafael & LAPLANE, Adriana Lia Friszman de (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 3.ed. Campinas, Autores Associados, 2007.

LEME, Maria Eduarda Silva. **Deficiência e o mundo do trabalho**: discursos e contradições. Campinas: Autores Associados, 2015(Coleção Educação Contemporânea).

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão Escolar**: O que é? Por que? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003(Cotidiano escolar: ação docente).

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1999.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. IN: **Revista Brasileira de Educação**. Vol. 11 nº 33. Rio de Janeiro, set/dez 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000300002&lng=en&nrm=iso&tlang=pt. Acessado em 30 de setembro de 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 2ª. Ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOURA, Kátia Cristina Bezerra. **A Política de inclusão da Educação Profissional**: o caso do Instituto Federal de Pernambuco/Câmpus Recife. 2013. Dissertação (mestrado). Universidade Federal da Paraíba. 124 p.

MOTTA, Gláucio Rodrigues. **Formação de professores para o contexto da Educação Inclusiva**: o IFES e os fatores atuantes sobre seus espaços formativos. 2015. Tese. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2015. 257 p.

OLIVEIRA, Viviane Souza de. **Ser bacharel e professor**: sentidos e relações entre o bacharelado e docência universitária. 2011. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 248 p.

PERES, R.S. e SANTOS, M.A. Considerações gerais e orientações práticas acerca de emprego de estudos de caso na pesquisa científica em Psicologia. **Interações**, v X, n. 20, jul./dez. 2005, p. 109-126.

RODRIGUES, Janine Marta Coelho, [et,al.]Organizadores. **Construindo trilhas, refazendo caminhos: alguns pontos de reflexão sobre educação e diversidade**. João Pessoa: Mídia Gráfica e Editora, 2012.

SANTOS, Jorge Henrique Vieira. **Polidez e Inclusão: o “ser” e o “parecer” no discurso dos professores sobre inclusão de pessoa com deficiência na escola**. 2012. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Sergipe. 128 p.

SARMENTO, Alessandra R. A **Educação Inclusiva na perspectiva da Teoria das Representações Sociais: concepções docentes e discentes do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – Câmpus Salinas**. 2010. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. 120 p.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 8ª. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: o paradigma do século 21. **Inclusão: Revista da Educação Especial**. MEC. Out. /2005, p. 19-28.

SAVIANI, Dermeval. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. V. 14, nº 40, jan./abr. 2009., p. 143 – 155.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores no Brasil: Dilemas e perspectivas. **Póiesis Pedagógica**. V. 9, nº 1, jan. / jun. 2011, p. 07-19. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/15667> . Acessado em: 31 de maio de 2017.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. IN: **Inclusão e educação – doze olhares sobre a educação inclusiva**. RODRIGUES, David (org.). São Paulo: Summus, 2006, p.14-34.

SILVA, A. G. **A educação profissional de pessoas com deficiência mental: a história da relação educação especial/trabalho na APAE-SP**. Dissertação (Mestrado em Educação), UNICAMP, Campinas, 2000. 266p.

SILVA, Ademir Antônio da. **Egressos do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Sergipe- IFS – Câmpus Lagarto: formação e atuação no mercado**. Dissertação (Mestrado). São Cristóvão, 2016. 93p.

SILVA, Arthur Rezende da Silva; TERRA, Denise Cunha Tavares. **A Expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e os Desafios na Contribuição para o Desenvolvimento Local e Regional**. 1º Seminário Nacional de Planejamento e Desenvolvimento. Curitiba – PR. 2013. Disponível em: http://www.eventos.ct.utfpr.edu.br/anais/snpd/pdf/snpd2013/Arthur_Rezende.pdf .

SILVA, Paula Francisca da. **A expansão da educação superior e o trabalho docente no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais**. Dissertação - (Mestrado) Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, 2015. 223p.

SOUZA, Rita de C.S. **Educação Especial em Sergipe do século XIX ao início do século XX: cuidar e educar para civilizar**. Editora UFS, São Cristóvão, 2012.

SOUZA, Verônica dos Reis Mariano. **Tobias Leite: a educação dos surdos no século XIX**. Editora UFS, São Cristóvão, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11ª edição, Petrópolis: Vozes, 2010.

TOURAINÉ, A. **Pensar outramente: um discurso interpretativo dominante**. Petrópolis: Vozes, 2009.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1ª edição, 22 reimpressões. São Paulo: Atlas, 2003.

VIANNA, Heraldo M. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

VÁSQUES, A.S. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

WALDEMAR, Tania Mª Neves. **Inclusão educacional de pessoas com deficiência no Instituto Federal de Minas Gerais**. 2012. Dissertação (Mestrado). Centro Universitário UNA. 167p.

YIN, Robert K. **Estudo de casos: planejamento e métodos**. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

Documentos consultados:

BRASIL. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional** nº 9394/96. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. **Lei 11.892**. MEC. Brasília, 2008.

BRASIL. **Política Nacional da educação especial na perspectiva de educação inclusiva**. Brasil: [s.n.], 2008.

BRASIL. **Referência para a formação de professores**. MEC. Brasília, 1999.

BRASIL. **Decreto do PROEJA** nº 5.478. MEC. Brasília, 2005.

BRASIL. **Lei nº 5.840**. MEC. Brasília, 2006.

BRASIL. **Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia**. Brasília. 2006.
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=41331-

[catalogo-nacional-superior-tec-20-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192](#). Acessado em 16/04/2017.

BRASIL. **Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos**. Brasília, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=52151-catalogo-nac-cursos-tec-pdf&category_slug=novembro-2016-pdf&Itemid=30192 . Acessado em 16/04/2017.

BRASIL. **Lei 11.784**. Dispõe sobre a reestruturação do Plano Geral de Cargos do Poder Executivo – PGPE, DE 22/09/2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11784.htm Acessado em 30/07/2017.

BRASIL. **Lei 11.146**. MEC. Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acessado em 10 de junho de 2017.

BRASIL. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: um novo modelo de educação profissional e tecnológica, concepções e diretrizes**. SETEC/MEC. Brasília, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&Itemid=30192. Acessado em 13 de outubro de 2017.

BRASIL. **Nota técnica nº 14/2015 – Expansão da Rede Federal de Educação profissional, Científica e Tecnológica - quadriênio 2011-2014**. MEC. Brasília, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=27691-nota-informativa-124-2015-setec-pdf&Itemid=30192. Acessado em 13 de outubro de 2017.

IFS. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2009-20014)**. Disponível em: http://www.ifs.edu.br/prodin/images/banners/pdi_planejamento_estrategico.pdf. Acessado em 10/05/2017.

IFS. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2014-20019)**. Disponível em: http://www.ifs.edu.br/images/PDI_IFS_-_2014-2019_-_final.pdf. Acessado em: 17/05/2017.

IFS. **Projeto Político Pedagógico Institucional**. Disponível em: <http://www.ifs.edu.br/proen/images/Documentos/Documentos Internos/PPPI.pdf> Acessado em 05/06/217.

MEC. **Parecer CNE/CEB nº. 17 de 3 de julho de 2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. DOU em 17/08/2001, Secão1, p.46. 2001a.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia, 1990. <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>. Acessado em 15/11/2016 .

MEC. **Resolução nº 1, de 3/02/2005**. CNE, Brasília. 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_resol1.pdf Acessado em 20 de junho de 2017

MEC. **Diretrizes para os cursos superiores de graduação e licenciatura.** Brasília, 2001. <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes?id=12991> . Acessado em 16/04/2017.

MEC. **Decreto nº 5.840.** Brasília, 2006.

SEPLAN/SE - Secretaria de Estado do Planejamento. **Plano de Desenvolvimento Territorial Participativo de Sergipe (PDTP).** Aracaju: s.n., 2007. Disponível em: http://www.se.gov.br/userfiles/arquivos/192/caderno_especial_1_etapa_e_mapa_territrios.pdf Acessado em 20 abril de 2017.

APÊNDICE 1 – Quadro do Levantamento de Teses e Dissertações

PALAVRAS-CHAVE	Nº DE TRABALHOS
“Formação Docente”	4858
“Instituto Federal de Sergipe”	17
“Docente bacharel”	1
“Pessoa com deficiência”	732
“Formação docente” + “Instituto Federal de Sergipe”	4857
“Formação docente” + “docente bacharel”	4845
“Formação docente” + “Pessoa com deficiência”	5553
“Instituto Federal de Sergipe” + “Docente bacharel”	15
“Instituto Federal de Sergipe” + “docente bacharel” + “Pessoa com deficiência”.	748
“Formação docente” + “Instituto Federal de Sergipe” + “Docente bacharel”	-
“Docente bacharel” + “pessoa com deficiência”	733
“Formação docente” + “Instituto Federal de Sergipe” + “Docente bacharel” + “Pessoa com deficiência”	15

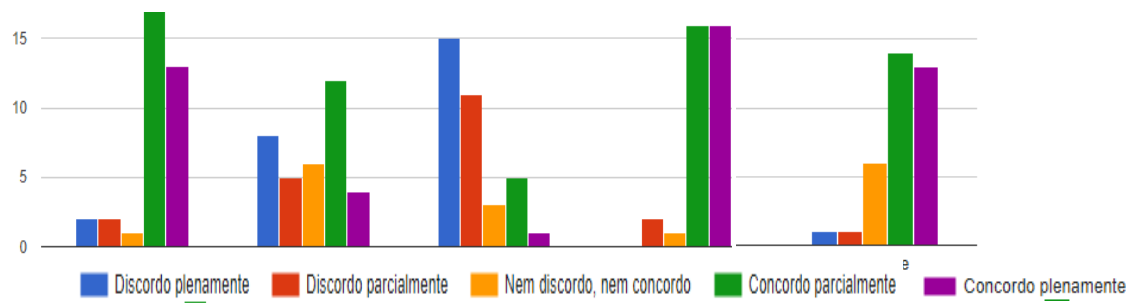
Fonte: Banco de teses e Dissertações da Capes e da Universidade Federal de Sergipe. Acessado em 12 de outubro de 2016. Elaborado pela autora.

APÊNDICE 2 - Quadro Levantamento de Teses e Dissertações – UFS

PALAVRAS-CHAVE	Nº DE TRABALHOS
“Formação Docente”	20
“Instituto Federal de Sergipe”	17
“Docente bacharel”	-
“Pessoa com deficiência”	15
“Formação docente” + “Instituto Federal de Sergipe”	17
“Formação docente” + “docente bacharel”	-
“Formação docente” + “Pessoa com deficiência”	32
“Instituto Federal de Sergipe” + “Docente bacharel”	-
“Instituto Federal de Sergipe” + “docente bacharel” + “Pessoa com deficiência”	17
“Formação docente” + “Instituto Federal de Sergipe” + “Docente bacharel”	-
“Docente bacharel” + “pessoa com deficiência”	15
“Formação docente” + “Instituto Federal de Sergipe” + “Docente bacharel” + “Pessoa com deficiência”	-

Fonte: Banco de teses e Dissertações - BDTD da Universidade Federal de Sergipe. Acessado em 10 de abril de 2016.

APÊNDICE 3 - Figura descrição da prática docente diária



Tranquila

Inquietante

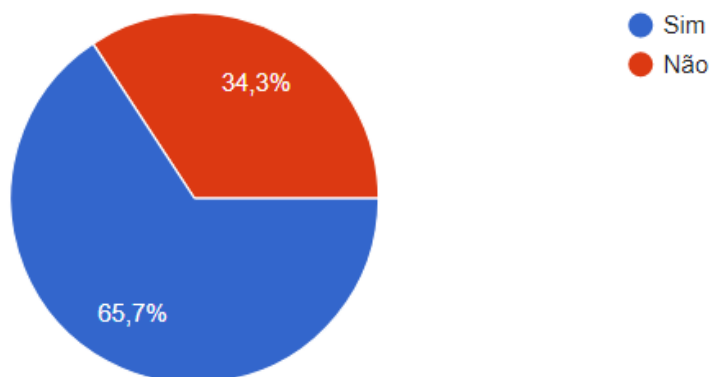
Frustrante

Prazerosa

Instigante

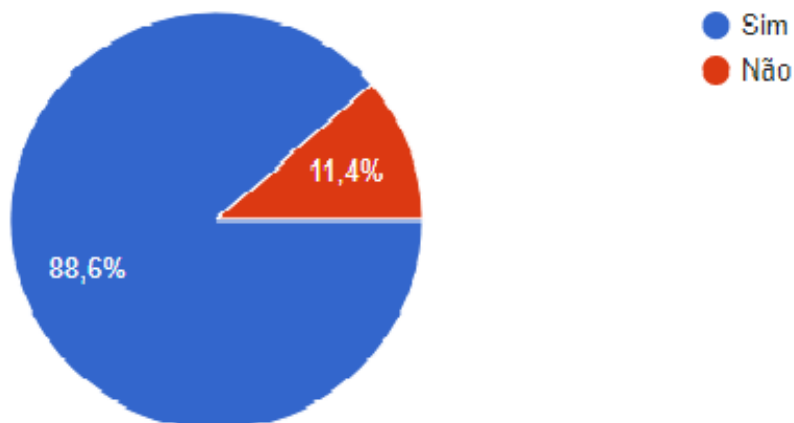
Fonte: Questionário aplicado junto aos docentes do Câmpus Lagarto, 2017

APÊNDICE 4 – Figura Necessidade de formação na área pedagógica



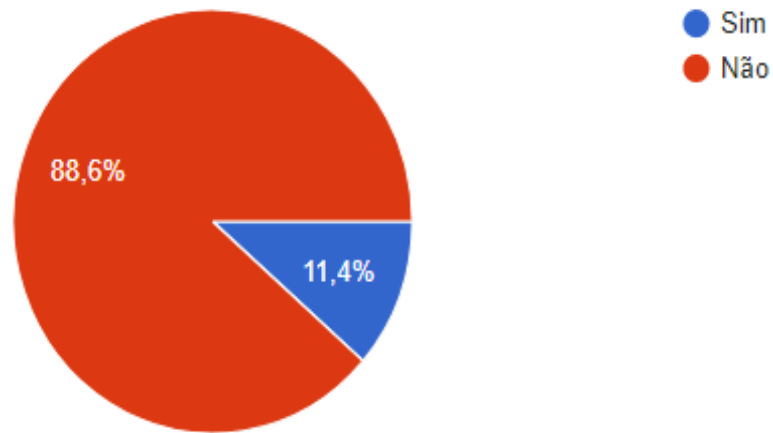
Fonte: Questionário aplicado junto aos docentes do Câmpus Lagarto, 2017

APÊNDICE 5 – Figura possibilidade da inclusão de pessoas com deficiência no desenvolvimento de sua disciplina



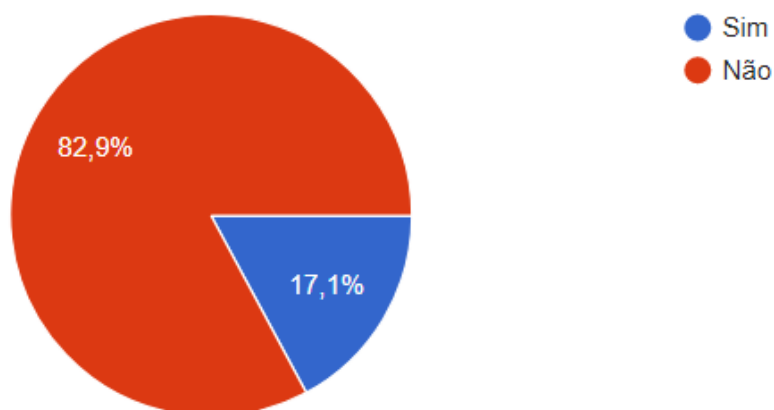
Fonte: Questionário aplicado junto aos docentes do Câmpus Lagarto, 2017.

APÊNDICE 6 – Figura políticas do IFS e o atendimento às pessoas com deficiência em relação ao ensino



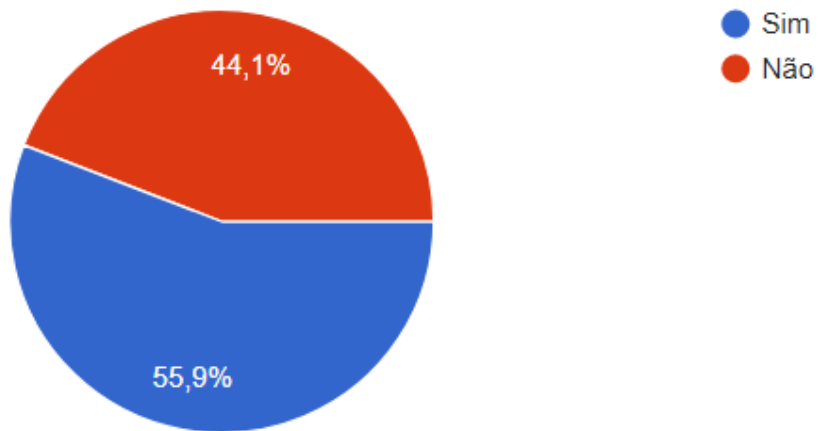
Fonte: Questionário aplicado junto aos docentes do Câmpus Lagarto, 2017

APÊNDICE 7 - Figura Oferecimento de condições para preparar a pessoa com deficiência para o mundo do trabalho pelo IFS Câmpus Lagarto



Fonte: Questionário aplicado junto aos docentes do Câmpus Lagarto, 2017

APÊNDICE 8 – Figura – Vivências de situações com pessoas com deficiência referidas pelos docentes entrevistados



Fonte: Questionário aplicado junto aos docentes do Câmpus Lagarto, 2017

APÊNDICE 9

ROTEIRO DE ENTREVISTA DOCENTE

Dados de Identificação do entrevistado:

Curso de formação inicial:

Idade:

Sexo:

Área de formação:

Tempo de docência:

a) IFS:

b) Em outra instituição:

1. Por que você escolheu ser docente?
2. Como as políticas do IFS atendem às pessoas com deficiência na questão do ensino?
3. Como avalia a relação entre a sua formação inicial e a docência?
4. Como o (a) senhor (a) descreve a sua prática docente diária?
5. De qual forma/ maneira o seu curso/ disciplina planeja atender a pessoa com deficiência para a inclusão?
6. Como a atuação docente possibilita a formação profissional de pessoas com deficiência?
7. Quais são as condições humanas e materiais para mediação da aprendizagem que o (a) senhor (a) entende ser oferecida pelo IFS?
8. Quais os entraves encontrados na atividade docente para a inclusão da pessoa com deficiência na rotina acadêmica?
9. Como você descreveria as relações com o fazer pedagógico na sua docência?
10. Como as atividades acadêmicas são desenvolvidas em sua prática docente?

APÊNDICE 10 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



**TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO DOS ENTREVISTADOS (AS) E
 ESCLARECIMENTO DA PESQUISA**

Prezado participante,

Solicito sua autorização para utilizar os dados coletados através desta entrevista para elaboração da dissertação, do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Sergipe – UFS, intitulada “**PERSPECTIVAS DE DOCENTES BACHARÉIS SOBRE A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: O CASO DO INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE – CÂMPUS LAGARTO.**”, desenvolvida por Telma Amélia de Souza Pereira, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Rita de Cácia Santos Souza.

A pesquisa tem o objeto de pesquisa investigar as percepções dos docentes bacharéis do Instituto Federal de Sergipe- Câmpus Lagarto sobre a inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional e tecnológica. O estudo será realizado em um Câmpus do referido instituto, com entrevistas aos docentes bacharéis através das técnicas da análise de conteúdo. Como benefício aos entrevistados, disponibilizaremos acesso à pesquisa para conhecimento e reflexão sobre a docência.

A identidade dos participantes será preservada ao longo de toda a elaboração e divulgação do trabalho. Este documento servirá somente para identificação do pesquisador. Desde já agradecemos e contamos com o seu apoio.

Eu, abaixo assinado, declaro para os devidos fins, que esclarecido (a) sobre dados relevantes da pesquisa, participo desta entrevista espontaneamente e concordo com todos os pré-requisitos estabelecidos.

_____/SE, _____ de _____ de 2017.

 Assinatura do entrevistado (a)

ANEXOS

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PERSPECTIVAS DE DOCENTES BACHARÉIS SOBRE A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: O CASO DO INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE & CAMPUS

Pesquisador: Telma Amélia de Souza Pereira

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 64254517.2.0000.5546

Instituição Proponente: Universidade Federal de Sergipe

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.104.177

Apresentação do Projeto:

O Projeto envolve um estudo qualitativo com entrevista semiestruturada e análise de conteúdo de Bardin aplicada aos docentes bacharéis do IFS – Campus Lagarto; e contará também, com pesquisa documental.

Objetivo da Pesquisa:

Compreender as declarações dos docentes bacharéis do IFS – Campus Lagarto sobre as perspectivas de inclusão de pessoas com deficiência.

Objetivo Secundário:

- Apontar os principais documentos orientados para a inclusão de pessoas com deficiência no IFS;- Analisar as descrições dos docentes bacharéis sobre a atividade docente;- Identificar e analisar as práticas docentes dos bacharéis para a inclusão de pessoas com deficiência do IFS –Campus Lagarto;- Investigar e analisar as percepções dos docentes bacharéis a respeito da inclusão de pessoas com deficiência no IFS.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Res. 466/2012 da COMISSÃO NACIONAL DE PESQUISA (CONEP), do MINISTÉRIO DA SAÚDE afirma que toda pesquisa com seres humanos acarreta riscos e deve ser descrito no TCLE com o meio de contorná-lo.

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº

Bairro: Sanatório

UF: SE

Município: ARACAJU

Telefone: (79)2105-1805

CEP: 49.060-110

E-mail: cephu@ufs.br

Continuação do Parecer: 2.104.177

Benefício indireto: contribuição para melhoria da qualidade do ensino com a profissionalização ofertada aos estudantes proveniente das ações pedagógicas desenvolvidas

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta a hipótese "Os docentes bacharéis do Instituto Federal de Sergipe – Campus Lagarto tem posturas pedagógicas com vistas a inclusão dos estudantes com deficiências no cotidiano das práticas docentes". Estes docentes serão escolhidos entre os que exercem regularmente suas atividades em sala de aula independentemente do nível de ensino, educação básica ou superior, ou modalidade, os quais responderão a questionário.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentados.

Recomendações:

Recomendamos à pesquisadora que antes de entregar o TCLE ao pesquisado inclua o risco mínimo e o meio de contorná-lo no TCLE. Reafirmamos que a exigência de risco e meio de contorná-lo no TCLE deriva das atribuições da CONEP.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

-Recomendamos à pesquisadora que antes de entregar o TCLE ao pesquisado inclua o risco mínimo e o meio de contorná-lo no TCLE. Reafirmamos que a exigência de risco e meio de contorná-lo no TCLE deriva das atribuições da CONEP.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_858226.pdf	02/06/2017 20:16:17		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Telma.docx	02/06/2017 20:15:06	Telma Amélia de Souza Pereira	Aceito
Outros	Questionario.pdf	02/06/2017 20:11:06	Telma Amélia de Souza Pereira	Aceito
Outros	Apendice_Questoes.docx	02/06/2017 20:10:20	Telma Amélia de Souza Pereira	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_Pesquisador_atualizada.pdf	02/06/2017 20:09:46	Telma Amélia de Souza Pereira	Aceito

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº

Bairro: Sanatório

UF: SE

Município: ARACAJU

Telefone: (79)2105-1805

CEP: 49.060-110

E-mail: cephu@ufs.br

UFS - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO DE ARACAJÚ
DA UNIVERSIDADE FEDERAL



Continuação do Parecer: 2.104.177

Orçamento	Orcamento_atualizado.pdf	02/06/2017 20:09:25	Telma Amélia de Souza Pereira	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_Autorizacao_atualizado.pdf	02/06/2017 20:08:49	Telma Amélia de Souza Pereira	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_atualizado.docx	02/06/2017 20:08:13	Telma Amélia de Souza Pereira	Aceito
Cronograma	Cronograma_atualizado.pdf	02/06/2017 20:07:13	Telma Amélia de Souza Pereira	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	02/06/2017 20:01:41	Telma Amélia de Souza Pereira	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ARACAJU, 07 de Junho de 2017

Assinado por:

Anita Hermínia Oliveira Souza
(Coordenador)

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº

Bairro: Sanatório

UF: SE

Município: ARACAJU

CEP: 49.060-110

Telefone: (79)2105-1805

E-mail: cephu@ufs.br



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SERGIPE.
Povoado Carro Quebrado, S/N - Zona Rural, Lagarto / SE
CEP: 49400-000. Fone: (79) 3711-1505

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Eu, **José Osman dos Santos** Diretor Geral do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Sergipe – Campus Lagarto, declaro está informado (a) da Metodologia que será desenvolvida na pesquisa **“PERSPECTIVAS DE DOCENTES BACHARÉIS SOBRE A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: O CASO DO INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE – CAMPUS LAGARTO”**, coordenada por **TELMA AMÉLIA DE SOUZA PEREIRA**, sob a orientação da Prof^a Dra. **RITA DE CÁCIA SANTOS SOUZA**.

Ciente de que sua metodologia será desenvolvida, conforme a resolução CNS 466/2012 e de suas demais Resoluções complementares, **autorizo as entrevistas com os docentes, observação da escola, bem como a consulta da documentação sob minha responsabilidade para realização da referida pesquisa.**

Aracaju /SE, _31_de _maio__ de 2017.

José Osman dos Santos
Diretor Geral



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR (A)

Eu, **TELMA AMÉLIA DE SOUZA PEREIRA**, pesquisador responsável pelo projeto de pesquisa intitulado **“PERSPECTIVAS DE DOCENTES BACHARÉIS SOBRE A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: O CASO DO INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE – CAMPUS LAGARTO** sob a orientação da Profª Dra. Rita de Cácia Santos Souza, declaro que submeti o protocolo para análise do Comitê de Ética em Pesquisa da **Universidade Federal de Sergipe – UFS** na data de 18 de agosto de 2016. Comprometendo-me a aguardar o parecer do Comitê de Ética da UFS e só iniciar a pesquisa após o recebimento de parecer favorável, bem como a não desenvolver a pesquisa em caso de parecer desfavorável. **Declaro que conheço a Resolução 466/2012 e suas complementares e zelarei pelo cumprimento dos princípios éticos vigentes.**

Aracaju/SE, 25 de janeiro de 2017.

TELMA AMÉLIA DE SOUZA PEREIRA

Pesquisador responsável

INCLUSÃO DE DISCENTES COM DEFICIÊNCIA NO IFS - CAMPUS LAGARTO

Prezados, solicito a gentileza da participação de vossas senhorias nesta pesquisa para subsidiar a minha dissertação de Mestrado cujo tema é PERSPECTIVAS DE DOCENTES BACHARÉIS SOBRE A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: O CASO DO INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE - CAMPUS LAGARTO. Lembro da necessidade de clicar em ENVIAR/SUBMETER no final para concluir as respostas.
Qualquer duvida: (79) 99900-7819.

Telma Amélia de Souza Pereira

***Obrigatório**

1. **Prezado participante, solicito sua autorização para utilizar os dados coletados através deste questionário para elaboração da dissertação, do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Sergipe – UFS, intitulada “PERSPECTIVAS DE DOCENTES BACHARÉIS SOBRE A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: O CASO DO INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE – CAMPUS LAGARTO.”, desenvolvida por Telma Amélia de Souza Pereira, sob orientação da Prof.ª Dr.ª Rita de Cácia Santos Souza. O presente trabalho tem o objeto de pesquisa investigar quais as percepções dos docentes bacharéis do Instituto Federal de Sergipe- Campus Lagarto sobre a inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional e tecnológica. O estudo será realizado em um campus do referido instituto, com questionário e entrevistas aos docentes bacharéis através das técnicas da análise de conteúdo. A identidade dos participantes será preservada ao longo de toda a elaboração e divulgação do trabalho. Este documento servirá somente para identificação do pesquisador e posterior contato para as entrevistas. Desde já agradecemos e contamos com o seu apoio.**

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Concordo com os termos
☐ Cancelar

Questionário

2. **Favor informar seu nome completo ***

3. **Formação Inicial: ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Licenciatura
☐ Bacharelado
☐ Formação Tecnológica

4. **Idade do entrevistado ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 21 a 30 anos
☐ 31 a 40 anos
☐ 41 a 50 anos
☐ 51 a 60 anos
☐ Mais de 60 anos

5. Sexo **Marcar apenas uma oval.*☐ Feminino☐ Masculino**6. Situação do vínculo ****Marcar apenas uma oval.*☐ Efetivo☐ Contratado / Substituto**7. Por que escolheu a docência ****Marcar apenas uma oval.*☐ Interesse na área☐ Estabilidade☐ Carreira mais estável☐ Por influência de outras pessoas☐ Outro:**8. Tempo de docência no IFS (em anos) *****9. Tempo de docência em outra instituição de ensino antes da admissão no IFS (em anos) *****10. A sua formação inicial te dá subsídios suficientes para o exercício da docência? ****Marcar apenas uma oval.*☐ Sim☐ Não**11. Justifique a resposta para questão anterior ***

12. Como descreve a sua prática docente diária **Marcar apenas uma oval por linha.*

	Discordo plenamente	Discordo parcialmente	Nem discordo, nem concordo	Concordo parcialmente	Concordo plenamente
Tranquila	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Inquietante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Frustrante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prazerosa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Instigante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. Na sua docência, já vivenciou situações com pessoas com deficiência?*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Sim
☐ Não

14. Planeja suas atividades com a possibilidade de atender às necessidades individuais dos discentes? **Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Sim
☐ Não

15. Como você planeja suas atividades com a possibilidade de atender às necessidades individuais dos discentes?**16. O IFS - Campus Lagarto oferece as condições para preparar a pessoa com deficiência para o mundo do trabalho? ****Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Sim
☐ Não

17. Justifique a resposta para questão anterior**18. O (a) senhor (a) sente a necessidade de formação na área pedagógica? ****Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Sim
☐ Não

19. Qual a formação na área pedagógica o (a) senhor(a) sente necessidade?

20. As políticas do IFS atendem às pessoas com deficiência em relação ao ensino? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

21. Quais políticas do IFS o(a) senhor(a) identifica que são voltadas às pessoas com deficiência em relação ao ensino? *

22. O (a) senhor (a) pensa ser possível a inclusão de pessoa com deficiência no desenvolvimento de sua disciplina? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

23. Justifique a resposta para questão anterior *

Powered by

 Google Forms